

**Kontaktbedingungen
zwischen Menschen mit und ohne Behinderung
als Prädiktoren von Einstellungen zu Inklusion**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Anke Woll
aus Giengen an der Brenz

2017

Erstgutachterin: Prof. Dr. Vera Heyl (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Klein (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg)

Fach: Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Juni 2017

Zusammenfassung

Die Arbeit setzt sich mit der Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion von Menschen mit Behinderung auseinander und untersucht, inwieweit bestehender Kontakt zu Menschen mit Behinderung in Zusammenhang mit der Einstellung zu Inklusion der befragten Lehrkräfte steht. Die Relevanz dieser Thematik ergibt sich aus wissenschaftlichen als auch praxisrelevanten Gründen. So hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu stärken und die Umsetzung der Inklusion auf den Weg zu bringen. Diese nunmehr politisch-gesellschaftliche Aufgabe soll dabei vor allem in der Schule realisiert werden, was sich als durchaus große Herausforderung für die Praxis herausgestellt hat.

Wissenschaftlich schließt die Arbeit an die Kontakthypothese von Allport an, die den Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung adressiert. Die vorliegende, durchaus umfangreiche Forschung weist darauf hin, dass gerade die Operationalisierung von „Kontakt“ nicht ganz einfach ist und meist übermäßig komplexitätsreduzierend operationalisiert wird. Eine zentrale Aufgabe der Untersuchung ist es, die unterschiedlichen Operationalisierungen des Kontaktes herauszuarbeiten und eine geeignete Operationalisierung theoretisch zu entwickeln und empirisch anzuwenden.

Grundlage des empirischen Teils ist eine eigens durchgeführte Online-Befragung, in der der Kontakt von Lehrkräften zu Menschen mit Behinderung differenziert nach Kontaktarten analysiert wird. Dabei wird zunächst die Vielfalt der Kontaktarten und dann der Zusammenhang eben dieser unterschiedlichen Kontakt(-arten) zur Einstellung zu Inklusion explanatorisch analysiert. Die Untersuchungen zum Kontaktverhalten zeigen auf, dass der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung für die Einstellung zu Inklusion bedeutsam ist. Zusammenfassend konnten Handlungsempfehlungen aus der vorliegenden Studie herausgearbeitet werden, Stärkung der Lehrer-Selbstwirksamkeit, mehr beruflicher Kontakt und die Möglichkeiten für positive emotionale Kontakterfahrungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung sowie das Wissen zum Thema Inklusion stärken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung	3
2.1 Terminologische Grundlagen und Konzeptualisierung	3
2.1.1 Inklusion	3
2.1.2 Einstellung	8
2.1.3 Behinderung	16
2.1.4 Zwischenfazit: Begriffsvielfalt und nachfolgende Verwendung zentraler Begriffe	21
2.2 Theoretische Grundlagen: Einstellungen und Einstellungsänderung zu Inklusion	22
2.2.1 Einstellungen zu Inklusion	22
2.2.2 Änderung von Einstellungen durch Intergruppenkontakt	28
2.2.3 Zwischenfazit: Theoretische Grundlagen	38
2.3 Stand der Forschung: Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Inklusion	39
2.3.1 Einstellungen, Vorurteile, Stereotype und Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderung	39
2.3.2 Einstellung zu Inklusion	44
2.3.3 Zwischenfazit: Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Inklusion	49
2.4 Stand der Forschung: Intergruppenkontakt und Kontakthypothese	51
2.4.1 Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderung	51
2.4.2 Stereotype gegenüber Menschen mit Behinderung	52
2.4.3 Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung	54
2.4.4 Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung nach der Form der Behinderung	54
2.4.5 Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung	62
2.4.6 Überblicksarbeiten	63
2.4.7 Zwischenfazit: Intergruppenkontakt und Kontakthypothese	66
3. Hypothesen	69
4. Forschungsdesign, Daten und Methoden	76
4.1 Forschungsdesign und Fallauswahl	76
4.2 Onlinebefragung	78
4.3 Operationalisierungen	80
4.4 Analyseverfahren	85
5. Empirische Ergebnisse	90
5.1 Deskription der Stichprobe	90
5.1.1 Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale der Befragten	90
5.1.2 Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung	93
5.1.3 Wissen zum Thema Inklusion und Einstellung zu Inklusion	100
5.1.4 Zusammenfassung der univariaten Analysen	103
5.2 Bivariate Analysen	104
5.2.1 Kontakt zu Menschen mit Behinderung und Einstellung zu Inklusion	105
5.2.2 Intergruppale Freundschaften und Einstellung zu Inklusion	126
5.2.3 Form der Behinderung und Kontakt	127
5.2.4 Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale sowie Wissen zum Thema Inklusion	138
5.2.5 Zusammenfassung der bivariaten Ergebnisse	146
5.3 Multivariate Analysen	149
5.3.1 Kontakt zu Menschen mit Behinderung	152
5.3.2 Kontakt und Einstellung zu Inklusion	161
5.4 Zusammenfassung der multivariaten Ergebnisse	167

5.5 Strukturgleichungsmodelle	168
5.5.1 Zweifaktorenmodell Einstellung zu Inklusion	170
5.5.2 Überprüfung der Hypothesen zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion anhand einer strukturgleichungsanalytischen Erforschung der Zusammenhänge	172
6. Diskussion und Fazit	179
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Aussagen zu den Hypothesen	179
6.2. Ausblick, Fazit und kritische Reflexion	189
6.3 Zentrale Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen	194
7. Literaturverzeichnis	198
8. Anhang	209
8.1 Studien zum Stand der Forschung	209
8.2 Operationalisierung Kontakt, theoretischer Bezug und Hypothesen	231
8.3 Faktoren- und Reliabilitätsanalysen	236
8.4 Fragebogen	237

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Modell.....	20
Abbildung 2: Polaritätsprofile.....	135
Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell I.....	171
Abbildung 4: Strukturgleichungsmodell II.....	174

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Hypothesen, Operationalisierung und erwarteter Zusammenhang	74
Tabelle 2: Anzahl der Lehrkräfte nach Schulart an Karlsruher Schulen	78
Tabelle 3: Schulart, an der die Befragten unterrichten	91
Tabelle 4: Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	92
Tabelle 5: Kontakterfahrungen der Befragten	94
Tabelle 6: Kontakt differenziert nach der Form der Behinderung.....	95
Tabelle 7: Freundschaften zu Menschen mit Behinderung.....	96
Tabelle 8: Quantitative/qualitative Merkmale von Kontakt (CDP-Skala).....	97
Tabelle 9: Einstellung der Befragten zu Inklusion	102
Tabelle 10: Aussagen zur sozialen Erwünschtheit	103
Tabelle 11: Kontakterfahrungen, Kontakt im privaten und/oder beruflichen Kontext	106
Tabelle 12: Kontaktsituation (privat oder beruflich)	107
Tabelle 13: Kontakthäufigkeit, Dauer und Anzahl.....	108
Tabelle 14: Merkmale von Kontakt nach der CDP-Skala und der Schulart	110
Tabelle 15: Statusunterschiede und soziodemographische/berufsspezifische Merkmale	112
Tabelle 16: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2, Gesamteinschätzung zu Inklusion und Kontaktsituation	114
Tabelle 17: Beruflicher Kontakt und Einstellung zu Inklusion	117
Tabelle 18: Kontakthäufigkeit und Einstellung zu Inklusion	119
Tabelle 19: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Kontakthäufigkeit	120
Tabelle 20: Verhaltensbereitschaft und Kontakthäufigkeit	121
Tabelle 21: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Verhaltensbereitschaft.....	122
Tabelle 22: Verhaltensbereitschaft, soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Wissen	123
Tabelle 23: Emotionale Kontakterfahrungen und soziodemographische/berufsspezifische Merkmale	124
Tabelle 24: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und positive emotionale Kontakterfahrungen	126
Tabelle 25: Emotionale Kontakterfahrungen und Form der Behinderung	127
Tabelle 26: Freundschaften und Form der Behinderung	128
Tabelle 27: Merkmale des Kontaktes und Form der Behinderung I.....	130
Tabelle 28: Merkmale des Kontaktes und Form der Behinderung II	132
Tabelle 29: Semantisches Differenzial: Inklusive Beschulung	137
Tabelle 30: Fallbeispiele: Einstellung zu Inklusion und Form der Behinderung	137
Tabelle 31: Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Wissen	138
Tabelle 32: Fortbildung und Einstellung zu Inklusion	139
Tabelle 33: Qualitative/quantitative Merkmale von Kontakt und Fortbildung.....	140
Tabelle 34: Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale, Wissen und Lehrer-Selbstwirksamkeit	142
Tabelle 35: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Lehrer-Selbstwirksamkeit	143
Tabelle 36: Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Schulart.....	144
Tabelle 37: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion und soziodemographischen/berufsspezifischen Merkmalen	145
Tabelle 38: Privater Kontakt zu Menschen mit Behinderung.....	152
Tabelle 39: Kontakt im privaten und beruflichen Lebensbereich.....	154
Tabelle 40: Kontakt/Kontakthäufigkeit in sozialen Lebenssituationen	155
Tabelle 41: Positive emotionale Kontakterfahrungen	157
Tabelle 42: Negative emotionale Kontakterfahrungen.....	158
Tabelle 43: Intergrupale Freundschaften	160
Tabelle 44: Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1)	162
Tabelle 45: Einstellung zu sozialer Inklusion (Faktor 2).....	163
Tabelle 46: Einstellung zu Inklusion (Gesamteinschätzung)	165
Tabelle 47: Verhaltensbereitschaft selbst eine inklusive Klasse zu unterrichten	166
Tabelle 48: Faktorenanalyse zu Faktor 1 und Faktor 2	170
Tabelle 49: Hypothesen zu Faktor 1/Faktor 2 und deren Zusammenhang	177
Tabelle 50: Hypothesen, Operationalisierung und erwarteter/beobachteter Zusammenhang	186

1. Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland dazu verpflichtet, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu stärken und die Umsetzung der Inklusion auf den Weg zu bringen. Die Umsetzung der Inklusion als gesellschaftliches Ziel wurde damit als politisch-gesellschaftliche Aufgabe verankert, wobei als ein zentraler Ort der Inklusionsverwirklichung die Schule gesehen wird. Eine aktuelle Maßnahme auf dem Weg zur Umsetzung der Inklusion ist die Änderung des baden-württembergischen Schulgesetzes. In diesem ist festgelegt, dass Eltern von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf beim Schulbesuch ihres Kindes die Wahl haben zwischen dem Besuch einer allgemeinen Schule oder eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums. Für eine erfolgreiche Umsetzung beziehungsweise Akzeptanz von Inklusion im Bildungswesen sind unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen, etwa die Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion; schließlich sind diese maßgeblich an der praktischen Umsetzung der Inklusion beteiligt. Es sind damit vor allem die Lehrkräfte, die mit dem Thema Inklusion verstärkt konfrontiert sind. Sie sind es, die im Klassenzimmer die entsprechenden Rahmenbedingungen und Lernmöglichkeiten schaffen, damit jedes Kind mit seinen individuellen Möglichkeiten optimale Lernbedingungen und individuelle Förderung erfährt.

Dabei ist, das zeigt die vorliegende Forschung, die individuelle Einstellung einer Lehrkraft zu Inklusion von Bedeutung, denn die Umsetzung der Inklusion hängt entscheidend von den Einstellungen der daran beteiligten Personen ab (Heyl, Janz, Trump & Seifried, 2012). Eine zentrale Rolle für eben diese Einstellungen spielen neben dem Vertrauen in die eigenen Lehrfähigkeiten das Wissen zum Thema Inklusion, die eigenen Erfahrungen im Umgang und vor allem der eigene Kontakt zu Menschen mit Behinderung (Cloerkes, 1979). Maßgeblich ist dabei die konkrete Kontakterfahrung (Allport, 1958), da der erlebte Kontakt zu Menschen mit Behinderung die Einstellung gegenüber diesen mitbestimmt (u.a. Yorker, 1994; Cloerkes, 2001; Garcia Diaz, Angeles & Rodriguez, 2009). Allerdings weist die Forschung zur Wirkung von Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung Defizite auf, die in dieser Untersuchung adressiert werden. Eine mangelhafte Datenlage besteht insbesondere hinsichtlich der unterschiedlichen Arten von Kontakt mit Menschen mit Behinderung und ihrer Wirkungsweise auf die Einstellung. Die bestehenden empirischen Studien weisen meist eine unterkomplexe Operationalisierung des Kontaktes auf, indem sie zum Beispiel lediglich untersuchen, ob die Befragten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben oder ob sie einen Menschen mit Behinderung kennen. Dadurch bleibt unberücksichtigt, dass Kontakt mehr ist als nur ein Auf-

einandertreffen von Menschen. Kontakt kann auf unterschiedliche Art und Weise bestehen, er kann häufig stattfinden, es können intensive Gespräche, gemeinsame Aktivitäten oder eine oberflächliche Begegnung sein. Diese Vielfalt muss betrachtet werden. Um diese Lücke zu schließen, wird in der vorliegenden Arbeit die Art des Kontaktes als zentrales Merkmal für die individuelle Einstellung zu Inklusion in den Fokus gerückt und im Detail analysiert, wobei beispielsweise Dauer, Intensität und positive und negative Erfahrungen unterschieden werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Analyse des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Arten des Kontaktes zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung zu Inklusion. Entscheidend ist die ausreichend differenzierte Operationalisierung des Kontaktes. Nur so kann untersucht werden, welche Art von Kontakt die Einstellung zu Inklusion beeinflusst. Die bis dato in der Forschung vernachlässigte Differenzierung von Kontaktarten ist dabei nicht nur wissenschaftlich von Interesse, sondern bietet auch einen praktischen Mehrwert: Nur durch die vorgeschlagene Differenzierung können Unterstützungsmaßnahmen zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung zielgenau und mit präzisiertem Wissen über ihre Wirksamkeit entwickelt werden.

Nachfolgend werden zunächst die theoretischen Grundlagen und der Stand der Forschung dargestellt. Neben einer Klärung relevanter Begriffe und der Aufbereitung des damit verbundenen Forschungsstandes steht vor allem die Forschung zur Kontakthypothese im Mittelpunkt (Kapitel 2). In Anbindung an die Arbeiten von Cloerkes (1979; 1982; 2001), Allport (1958) und Pettigrew (1986; 1998) können so forschungsleitende Hypothesen entwickelt werden (Kapitel 3), die, wie in Kapitel 4 dargestellt, anhand eigens erhobener Daten überprüft werden. Dazu wurden Lehrkräfte an Karlsruher Sonder-, Grund-, Haupt-/Werkreal- und Realschulen sowie Gymnasien befragt, wobei die Kontakterfahrung, wie theoretisch gefordert, hinreichend differenziert abgefragt wurde. Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 5) erfolgt zunächst eine Deskription der Stichprobe. Daran schließen bi- und multivariate Analysen an, die einen empirisch gehaltvollen Einblick in die Bedeutung der verschiedenen Kontaktvarianten für die Einstellung zu Inklusion bieten. Methodisch finden dabei Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodelle Anwendung, die die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Inklusion aufzeigen. Den Abschluss der Studie stellen Diskussion und Fazit (Kapitel 6) dar. Die zentralen Ergebnisse der Studie werden zusammenfassend dargestellt, wobei insbesondere die Einstellung zu Inklusion und der nunmehr differenziert erhobenen Kontakt zu Menschen mit und ohne Behinderung diskutiert wird.

2. Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung

2.1 Terminologische Grundlagen und Konzeptualisierung

Inklusion ist ein Thema, dem gegenwärtig sowohl auf wissenschaftlicher Ebene als auch im alltäglichen Leben zunehmend Aufmerksamkeit beigemessen wird. Mit der Inklusion von Menschen mit Behinderung sind Begriffe wie Einstellung, Vorurteil, Stereotyp und Stigma eng verbunden. Daher ist es für eine wissenschaftliche Arbeit sinnvoll, zunächst die für diese Untersuchung maßgeblichen Begriffe zu klären.

2.1.1 Inklusion

Mit der gegenwärtigen Diskussion um die Inklusion wird eine komplexe Thematik angesprochen: Inklusion bezieht sich je nach Kontext auf die Makro- oder Mikroebene, auf verschiedene Bereiche des täglichen Lebens beziehungsweise gesellschaftliche Teilsysteme sowie auf verschiedene Personen- und Merkmalsgruppen. So erfasst Inklusion die Gesellschaft mit ihren Strukturen ebenso wie die Menschen, die in der Gesellschaft leben (vgl. Esser, 2000). Inklusion im hier verwendeten Sinne steht dafür, dass alle Menschen in einem sozialen System, also in einer Gesellschaft, die gleichen Rechte, Chancen und Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder. Einzelne Merkmale – etwa Behinderungen – dürfen, wenn Inklusion erfolgreich umgesetzt wurde, nicht dazu beitragen von eben dieser Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Der Fokus liegt bei der Inklusion folglich darauf, dass für alle Gesellschaftsmitglieder die gleichen Möglichkeiten bestehen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, unabhängig von persönlichen Merkmalen. Auf gesellschaftlicher Ebene sind die gesetzlichen Grundlagen für die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung durch Artikel 3 Absatz 3 im Grundgesetz verankert. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention¹ werden diese formalen gesetzlichen Vorgaben weiter gestärkt.

Indem Inklusion sich auf unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme bezieht, kann eine Person in verschiedenen Systemen der Gesellschaft inkludiert sein oder nicht. Denkbar ist etwa die Inklusion einer Person im privaten Bereich, im Sport- oder Freizeitbereich, bei zeitgleicher Exklusion in einem anderen Teilsystem, wie beispielsweise der Schule oder dem ökonomischen Sektor. Inklusion kann und muss damit in verschiedenen Teilbereichen gesondert analysiert werden, da unterschiedliche Mechanismen und Zusammenhänge – je nach spe-

¹ In der UN-Behindertenrechtskonvention werden die Rechte von Menschen mit Behinderung geregelt. Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich die Länder dazu verpflichtet, die Umsetzung der Inklusion zu vollziehen (vgl. Malina, 2010).

zifischer Logik des Teilsystems – zu erwarten sind. In dieser Arbeit wird Inklusion im schulischen Bereich analysiert. Das ist wie bereits angemerkt der besonderen Bedeutung des Bildungssektors geschuldet, denn aufgrund der Schulpflicht sind in Deutschland alle Menschen dazu verpflichtet in etwa neun Jahre zur Schule zu gehen (vgl. Sander, 2006).

Die skizzierten Prozesse der Ausgrenzung und der sich daraus ergebende Inklusionsbedarf lassen sich nicht nur nach gesellschaftlichen Teilsystemen differenzieren, sondern auch bezogen auf unterschiedliche Gruppen, die anhand spezifischer Merkmale ausgegrenzt werden. In dieser Studie wird ausschließlich die Einstellung zu Inklusion von Menschen mit Behinderung untersucht. Dies stellt eine ebenso notwendige wie sinnvolle Komplexitätsreduktion dar, da Behinderung zwar ein sehr spezifischer, zugleich aber sehr zentraler Aspekt von Inklusion ist. Deutschland hat mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention erklärt, sich für das Fortschreiten der Inklusion in der Gesellschaft und deren Umsetzung einzusetzen. Die Konvention zielt dabei auf die umfassende gesellschaftliche Teilhabe („inclusion“), damit einhergehend auf die Würdigung der Eigenständigkeit und soziale Akzeptanz von Menschen mit Behinderung ab (vgl. Bruns, 2010). Im Bundesgesetzblatt zu der UN-Konvention werden folgerichtig wesentliche Aspekte benannt, die für die Definition von Behinderung und die Umsetzung der Inklusion von enormer Relevanz sind. Dabei wird betont: „[...]“, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern [...]“ (Bundesgesetzblatt III/155, 2008, S. 1). Dass hierbei auch seitens der Bevölkerung Handlungsbedarf gesehen wird, zeigen aktuelle Bevölkerungsbefragungen (vgl. Allensbach, 2011).

Werden diese drei Aspekte zusammengeführt, so ist der Untersuchungsgegenstand dieser Studie bereits klarer umrissen: Untersucht wird Inklusion von Menschen mit Behinderung im schulischen Bereich, wobei die Einstellung zu Inklusion und damit die Mikroebene untersucht wird. Inklusion bezogen auf das Bildungssystem bedeutet für Kinder und Jugendliche, dass sie selbstverständlich die Möglichkeit haben, am Unterricht der Regelschulen teilzunehmen, ungeachtet der Tatsache, ob sie eine Behinderung haben oder nicht. „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (Mayor, 1994, S. 4). Bei der Umsetzung der Inklusion spielt die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 eine entscheidende Rolle, denn seitdem haben

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Rechtsanspruch auf den gemeinsamen Unterricht an Regelschulen².

Von Exklusion zu Inklusion im Bildungswesen.

Die Auseinandersetzung mit Inklusion ist eine noch junge Entwicklung. In früheren Phasen prägten vielmehr die Begriffe Exklusion, Separation und Integration den Diskurs beziehungsweise den gesellschaftlichen Umgang mit Personen spezifischer Merkmalsgruppen. Die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion beschreiben letztlich vier historische teilweise abgrenzbare Phasen der Möglichkeiten der Teilhabe am Bildungssystem von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (vgl. Hinz, 2002; Bürli, 2010; Sander, 2006).

Exklusion kann als Gegenbegriff zur Inklusion verstanden werden. Als Exklusion bezeichnet Esser „[...] schlicht die Nicht-Mitgliedschaft in einem bestimmten sozialen System, sei es, daß man nicht hineingekommen ist [...] oder wieder ausscheidet“ (2000, S. 233). Exklusion bezogen auf das Bildungssystem bedeutet für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, dass sie nicht am Bildungssystem partizipieren können. Kinder und Jugendliche mit Behinderung haben im Falle einer Bildungsexklusion keinen Anspruch auf Bildung. Eine solche Bildungsexklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist in Europa bis zum Ende des 18. Jahrhunderts festzustellen (vgl. Sander, 2006). Grundlegend wurde von der Annahme ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung nicht den Anforderungen der Bildungsinstitute entsprechen, beziehungsweise nicht in der Lage sind, an Bildungsangeboten teilzunehmen. Separation ist dann gegeben, wenn Gruppen anhand spezifischer Merkmale getrennt, aber (formal) gleichrangig behandelt werden. Bezogen auf das Bildungssystem bedeutet Separation für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, dass sie ebenfalls der Schulpflicht unterliegen und demnach die Teilhabe am Bildungssystem gegeben ist. Dabei ist entscheidend, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung getrennt von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung unterrichtet werden. Separation bezieht sich folglich auf die Unterteilung nach Merkmalen, wie zum Beispiel dem Merkmal Behinderung, das den Ausschluss aus dem Unterricht an Regelschulen zur Folge hat. Teilhabe ja, allerdings an speziellen Schulen für Kinder mit zum Beispiel Sehbehinderung. Die aktuelle Schulsituation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zeigt, dass die Sonderbeschulung immer noch eine häufige Schulart für Kinder und Jugendliche mit Behinderung ist (vgl. Klemm, 2015).

² In Baden-Württemberg haben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, besondere Hilfen in Anspruch zu nehmen, um die Teilhabe zum Beispiel am Bildungssystem zu erleichtern beziehungsweise umzusetzen (vgl. Land Baden-Württemberg, 2015).

Integration beschreibt nach Esser ganz allgemein den „[...] Zusammenhalt von Teilen in einem „systemischen“ Ganzen und die dadurch erzeugte Abgrenzung von einer unstrukturierten Umgebung [...], gleichgültig zunächst worauf dieser Zusammenhalt beruht“ (Esser, 2000, S. 261). Integration bezogen auf das Bildungssystem bedeutet für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, dass nicht mehr die gesonderte Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung angestrebt wird, sondern eine Beschulung an Regelschulen stattfindet, oftmals mit zusätzlicher Unterstützung eines Sonderpädagogen oder einer Sonderpädagogin in der Klasse. Bei der Integration soll es zur Aufnahme der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung in das Regelschulsystem kommen, indem sie in den bestehenden Schulkontext eingebunden werden.

Inklusion hat zwischenzeitlich den Begriff Integration abgelöst, wobei beide Begriffe in engem Zusammenhang zueinander stehen und oftmals nicht trennscharf verwendet werden³. Häufig wird Inklusion als nächste Phase im Sinne eines Fortschreitens von Integration verstanden. Wenngleich auch in der Gesellschaft der Begriff Inklusion häufiger zur Sprache kommt, so muss bedacht werden, dass Inklusion ein Prozess ist, bei dem es darum geht, die Unterschiedlichkeit der Menschen zu berücksichtigen und Chancengleichheit zu schaffen. Auf das Bildungssystem bezogen bedeutet das, eine Umstrukturierung der Regelschulen und veränderte Rahmenbedingungen in den Schulklassen (vgl. Malina, 2010; Avramidis & Norwich, 2002).

Aktuelle Situation in Deutschland – strukturelle Ebene

Die aktuelle Situation der inklusiven Beschulung zeigt, dass inklusiver Unterricht vor allem an Grundschulen stattfindet, während Schulen der Sekundarstufe im Rückstand sind. Dieses Bild zeigt sich bundesländerübergreifend (vgl. Klemm, 2010; 2015). Dass an Grundschulen die Inklusion weiter fortgeschritten ist als an der Sekundarstufe, kann ein Indiz dafür sein, dass das gegliederte Schulsystem die Inklusion erschwert. Eine weitere Überlegung kann sein, dass Selektionsmechanismen wie Leistung in der Grundschule noch nicht so stark greifen, wie es in den weiterführenden Schulen der Fall ist (vgl. Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014). Die Grundschulen zeigen auf, dass inklusiver Unterricht mit der individuellen Förderung von Kindern mit unterschiedlichsten Merkmalen funktionieren kann und Kinder entsprechend ihrer Bedürfnisse gemeinsam unterrichtet werden können.

³ In der wissenschaftlichen Literatur und im allgemeinen Sprachverständnis besteht eine gewisse Uneinigkeit darüber, wie die zwei Begriffe zu verstehen sind. So gibt es die Annahme, dass Integration und Inklusion als Synonyme anzusehen und damit gleichbedeutend zu behandeln sind, bis zur Annahme, dass „[...] Inklusion eine von Fehlentwicklungen befreite Integration [ist]“ (Sander, 2006, S. 5).

Neben der Förderung und den Lernbedingungen ist beim gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung zu berücksichtigen, dass sich der gemeinsame Unterricht auf das Entstehen von Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung auswirken kann.

Die gemeinsame Beschulung allein wird vermutlich nicht ausreichen, um mehr Gerechtigkeit zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zu schaffen und eine positivere Einstellung zu erzielen. Sie kann jedoch die Basis für weitere gemeinsame Kontakte schaffen, wie zum Beispiel Freundschaften. Solche Freundschaften können den Kontakt über den Schulkontext hinaus bewirken (vgl. Konza, 2008). Die inklusive Beschulung ermöglicht, dass Kinder mit Behinderung auf eine dem Wohnort naheliegende Schule gehen können. Räumliche Nähe bezüglich der Wohnsituation ist für Freundschaften bedeutsam. Mit Freundschaften lassen sich viele positive Eigenschaften verbinden, die sich wiederum auf die Einstellung und das Empfinden des Gegenübers auswirken können. Zu der Bedeutung von intergruppalen Freundschaften wird im theoretischen Teil dieser Arbeit zum Intergruppenkontakt auf Pettigrew (1986; 1998) Bezug genommen.

Wie bereits eingangs beschrieben wurde, ist zudem die gesellschaftliche Ebene bei der Umsetzung der Inklusion von Bedeutung. Inklusion verläuft je nach Bundesland mit unterschiedlichem Erfolg (vgl. Kober & Bockhorst, 2012). Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass der Inklusionsanteil weiter steigt. „Fast jedes dritte Kind mit Förderbedarf besucht mittlerweile (Schuljahr 2013/14) eine Regelschule (31,4 Prozent). Das ist ein Anstieg um 71 Prozent gegenüber dem Schuljahr 2008/09 (18,4 Prozent)“ (Klemm, 2015, S. 6). Bezüglich der Tatsache, dass der Inklusionsanteil zwischen den 16 Bundesländern variiert, werden verschiedene Begründungen angeführt, wie zum Beispiel die Schulgesetze der Länder, die unterschiedlich mit dem Thema inklusiver Unterricht umgehen, die Schulbehörden oder die Regelschulen vor Ort. In Baden-Württemberg liegt der Inklusionsanteil bei 27,4 %. Das ist höher als der Bundesdurchschnitt, der bei 22,3% liegt (vgl. Kober & Bockhorst, 2012, S. 1). Für die Allgemeinbevölkerung verläuft die Inklusion in der Gesellschaft und ihren gesellschaftlichen Teilsystemen unterschiedlich gut. Im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt sieht die Allgemeinbevölkerung einen noch weitaus größeren Verbesserungsbedarf als bei der Barrierefreiheit und der Möglichkeit ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Zudem sind für die Situation der Menschen mit Behinderung die Form der Behinderung und der bestehende Kontakt zur Familie wichtig (vgl. Allensbach, 2011, S. 2).

Aktuelle Situation in Deutschland – individuelle Ebene

Die Umsetzung des inklusiven Unterrichts ist nicht nur eine makro-strukturelle Frage, sondern auch eine Frage auf Mikroebene. Sie hängt unmittelbar von den Lehrkräften und ihrer Einstel-

lung zu Inklusion ab. Entscheidend für die Einstellung zu Inklusion können bereits bestehende Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung sein, denn der Kontakt hat einen Einfluss auf die Einstellung (vgl. Cloerkes, 2001). Neben der Einstellung der Lehrkräfte und dem Kontakt zu Menschen mit Behinderung sind zum Beispiel ihr Wissen über Inklusion und Erfahrungen mit inklusivem Unterricht sowie eigene Kompetenzen und Selbstvertrauen in die Arbeit bedeutsam. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkräfte auf die neuen Aufgaben vorbereitet werden und sie bei der Umsetzung und Zielerreichung Unterstützung erhalten. Genauso müssen die Rahmenbedingungen an den Schulen für den inklusiven Unterricht gegeben sein. Eine kürzlich durchgeführte, den Bildungsalltag in Deutschland allgemein betrachtende Studie mit 507 Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen, kam zu dem Ergebnis, dass nahezu drei Viertel der Befragten die inklusive Beschulung unter den gegebenen Rahmenbedingungen als kritisch und schwierig ansehen (vgl. Ellerbeck, 2013). Allerdings wurde dabei das Thema Inklusion nur anhand dreier, sehr allgemeiner Fragen untersucht, weshalb sie hier nicht weiter zu betrachten ist.

2.1.2 Einstellung

Die Relevanz, die dem Einstellungsbegriff zukommt, wird bereits in den 30er Jahren durch Allports Standpunkt verdeutlicht, wonach der Begriff der Einstellung einer der zentralen Begriffe der Sozialpsychologie ist (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Es gibt eine Menge an Definitionen von Einstellung, so dass es nicht die eine richtige Definition gibt. Relativ einheitlich ist die Auffassung, dass es sich bei der Einstellung um eine Bewertung bezüglich eines Einstellungsobjektes handelt (vgl. Rosenberg & Hovland, 1960; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Demnach kann eine Person als Einstellungsträger bezeichnet werden, deren positive oder negative Bewertung sich auf ein Einstellungsobjekt bezieht. Ein Einstellungsobjekt kann dabei eine Person, eine Gruppe oder eine Situation sein. Der Einstellungsträger reagiert auf einen Reiz, das Einstellungsobjekt; es kommt zu einer Bewertung gegenüber dem Einstellungsobjekt. Zu berücksichtigen sind Richtung und Stärke von Einstellungen. Zudem können Einstellungen positiv, negativ oder neutral sein. Die Stärke der jeweiligen Einstellung ist ein wichtiges Merkmal, denn starke Einstellungen wirken sich intensiver auf relevante Meinungen sowie Verhaltensweisen aus als schwächere Einstellungen. Zum einen sind stärkere Einstellungen von Dauerhaftigkeit und damit einer Widerstandsfähigkeit gekennzeichnet, zum anderen haben sie Einfluss auf die Verarbeitung von Informationen und auf das Verhalten (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Zu bedenken ist zudem, dass die Stärke der Einstellung wiederum in Zusammenhang damit steht, inwieweit eine Einstellung verändert werden kann.

Inhalt von Einstellungen

Zur Erklärung der Entstehung von Einstellungen gibt es mehrere Modelle, die sich vor allem in der Annahme darüber unterscheiden, aus wie vielen Komponenten sich eine Einstellung zusammensetzt. In der Anwendung finden sich vor allem das Zwei-Komponenten und das Drei-Komponenten-Modell (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

Thurstone (1931) entwickelte ein Skalierungsverfahren zur Messung von Einstellungen. Für ihn ist die affektive Komponente die zentrale Komponente der Einstellung, die über das angenehme oder unangenehme Empfinden eines Objektes ihre Wirkung entfaltet und damit die Einstellung gegenüber dem Einstellungsobjekt (vgl. Thurstone, 1931). Dillon und Kumar (1985) haben das modifizierte Ein-Komponenten-Modell von Thurstone überprüft, wonach die affektive Komponente entscheidend für die Einstellung ist; sie kommen zu dem Ergebnis, dass eine Einstellung sich aus mehr als einer Komponente zusammensetzt. Bagozzi und Burnkraut (1979) stellen das Ein-Komponenten-Modell von Thurstone ihrem Zwei-Komponenten-Modell gegenüber. Im Zwei-Komponenten-Modell ist es die affektive Komponente, die den Grad der emotionalen Anziehung oder Ablehnung gegenüber dem Einstellungsobjekt beschreibt und die kognitive Komponente, die Überzeugung gegenüber dem Einstellungsobjekt. Ein mehrdimensionales Drei-Komponenten-Modell stellen Rosenberg und Hovland (1960) vor. Ihrem Modell zur Folge setzt sich eine Einstellung aus drei Bestandteilen zusammen. Nach dem Drei-Komponenten-Modell besteht die Einstellung aus dem Zusammenspiel zwischen affektiver, kognitiver und konativer Komponente. Daraus erfolgt die Bewertung des Einstellungsobjektes. Inwieweit eine der drei Komponenten einen stärkeren Einfluss auf die Einstellung hat als die anderen beiden Komponenten, hängt von der Person ab (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Entscheidend ist dabei, dass die drei Komponenten einer Einstellung nicht getrennt voneinander zu sehen sind. Vielmehr ist anzunehmen, dass es eine Verbindung zwischen den drei Komponenten gibt, mit der eine gegenseitige Einflussnahme der drei Komponenten untereinander einhergeht (vgl. Lüdemann, 2000). Gleichwohl sind diese drei Komponenten analytisch klar zu trennen und voneinander abzugrenzen.

Bei der affektiven Komponente handelt es sich um die Gefühlsebene, die bestimmt, welche emotionalen Reaktionen gegenüber dem Einstellungsobjekt erzeugt werden. Die affektive Komponente erfasst das subjektive Erleben (beispielsweise Furcht, Freude oder Angst in Bezug auf das Einstellungsobjekt). Am Beispiel der Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion sind hier also die Gefühle zu nennen, welche die Lehrkraft in Bezug auf die Inklusion und den Umgang mit Menschen mit Behinderung hat. Lehrkräfte können sich bei dem Gedanken an die Umset-

zung der Inklusion überfordert fühlen oder sich freuen, dass durch die Inklusion alle Kinder die gleichen schulischen Startbedingungen bekommen.

Bei der kognitiven Komponente handelt es sich um die Wissenskomponente. Diese beinhaltet Wissen, Überzeugung und Meinung gegenüber dem Einstellungsobjekt. Für den hier untersuchten Fall spielt die Meinung der Lehrkräfte zu Inklusion eine Rolle. Lehrkräfte können zum Beispiel der Überzeugung sein, dass Kinder mit und ohne Behinderung durch den gemeinsamen Unterricht voneinander profitieren und es durch den gemeinsamen Unterricht weniger zu Stigmatisierung kommt. Lehrkräfte können ebenso davon überzeugt sein, dass durch inklusiven Unterricht Schülerinnen und Schüler eher benachteiligt werden, weil die schwächeren Schülerinnen und Schüler nicht mithalten können und leistungstärkere Schülerinnen und Schüler nicht genügend gefördert werden. In diesem Zusammenhang sind auch bestehende Stereotype gegenüber Menschen mit Behinderung zu nennen.

Bei der konativen Komponente handelt es sich um die Handlungs- beziehungsweise Verhaltenskomponente. Die Handlungskomponente bezieht sich auf die Tendenz und Absicht sich gegenüber dem Einstellungsobjekt entsprechend zu verhalten und beinhaltet sowohl verbale als auch non-verbale Aspekte. Das Verhalten von Lehrkräften zeigt sich im Engagement für oder gegen die Umsetzung der Inklusion. Einerseits können sich Lehrkräfte durch Fortbildungen auf die Inklusion vorbereiten und durch ihre Mitarbeit und Unterstützung die Inklusion in ihrer Entwicklung stärken. Andererseits können sich Lehrkräfte gegen die Umsetzung der Inklusion stellen, indem sie Kollegen und Schule bei der Umsetzung der Inklusion nicht unterstützen, sich weigern an Fortbildungen teilzunehmen und Unterrichtskonzepte nicht anpassen (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

Funktion und Wirkung von Einstellungen

Die Bedeutung von Einstellungen für Menschen wird deutlich, wenn deren Funktion für das alltägliche Leben genauer untersucht wird. Einstellungen dienen im Sinne dieser „Einstellungsfunktionen“ dabei als Mechanismen, die einer Person behilflich sind, bei anstehenden Entscheidungen oder in sozialen Situationen zu reagieren beziehungsweise sich ein Urteil zu bilden. Fünf Funktionen werden mit der Einstellung verbunden (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). (1) Einschätzungsfunktion: Diese Einstellung ist für die Einschätzung und Bewertung gegenüber dem Einstellungsobjekt hilfreich. (2) Utilitaristische Funktion: Diese Einstellung ist dabei behilflich, den eigenen Nutzen zu erhöhen und Nachteile abzuwenden. (3) Soziale Anpassung: Diese Einstellung hilft dabei, auf ein Einstellungsobjekt angemessen zu reagieren, je nach positiver oder negativer Einstellung mit Zu- oder Abneigung. (4) Ich-Verteidigungsfunktion: Diese Einstellung schützt das eigene Selbstwertgefühl vor Abwer-

tung. (5) Wertausdrucksfunktion: Mit dieser Einstellung werden persönliche Werte zum Ausdruck gebracht (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

Am Beispiel der Lehrkräfte lassen sich diese fünf Funktionen verdeutlichen. Wenn Lehrkräfte wissen, dass sie mit Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung umgehen können und eine positive Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung haben, dann hilft ihnen das, sich in Bezug auf die Inklusion zu äußern, auf Menschen mit Behinderung zuzugehen und die Schule bei der Umsetzung der Inklusion zu unterstützen. Dadurch werden die eigene Position im Schulbetrieb und das persönliche Selbstwertgefühl gestärkt. Eine negative Abfolge des geschilderten Beispiels ist ebenfalls möglich.

Das Beispiel verdeutlicht zugleich die Annahme, dass Einstellungen und Verhalten in einem klaren Zusammenhang stehen. Bemerkenswert ist dabei, dass dies in der Literatur unterschiedlich bewertet wird. Rosenberg und Hovland machen den Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten vor allem an der Verhaltenskomponente fest, der in der Literatur unterschiedlich gedeutet wird (Yuker, 1988; Gethin, 1994). Fraglich ist, inwieweit die Einstellung das tatsächliche Verhalten vorhersagen kann. Corrigan und Kollegen kommen zu dem Ergebnis, dass eine vorurteilsbelastete Einstellung einen direkten Einfluss auf diskriminierendes Verhalten hat (vgl. Corrigan et al., 2001). Kunz, Luder und Moretti (2010) kommen hingegen zu einem weniger eindeutigen Ergebnis bezüglich des Zusammenhangs von Einstellung und Verhalten. Sie schlussfolgern jedoch ebenfalls, dass ein positiver Zusammenhang bestehen kann. Ähnliche Schlüsse zieht auch Cloerkes (1979). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Erklärung des Zusammenhangs zwischen Einstellung und tatsächlicher Handlung eine gewisse Unsicherheit besteht (vgl. Kunz, Luder & Moretti, 2010). Dies dürfte darin begründet sein, dass die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten empirisch wesentlich komplexer ist als theoretisch modelliert⁴. Empirisch sind beispielsweise die Stärke der Einstellung, der Verhaltensbereich, die genaue Abfrage und die Messgenauigkeit des Zusammenhangs zu berücksichtigen (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Gleichmaßen ist zu berücksichtigen, wie Einstellungen erfasst werden und auf welches Objekt sie sich beziehen. Allerdings ist – bei aller Differenz in der vorliegenden Forschung – grundsätzlich von einer eindeutigen Verbindung der beiden Variablen Einstellung und Verhalten auszugehen, wobei nach Cloerkes die affektive Komponente die zentralste

⁴ Bei der empirischen Betrachtung von Einstellungen stellt die Übertragung der Verbindung von Einstellung und Verhalten sich oftmals als komplizierter heraus. „Man ist sich lediglich darüber einig, dass es sich dabei um Bereitschaften psychischer und psychologischer Natur handelt und das Einstellungen, die einmal erworben wurden, relativ stabil verankert sind und sich als äußerst veränderungsresistent erweisen“ (Kunz, Luder & Moretti, 2010, S. 84).

Komponente darstellt, denn sie prägt Einstellungen und Verhalten in derselben Weise (Cloerkes, 1979; vgl. auch die in Kapitel 2.3 und 2.4 dargestellten empirischen Ergebnisse⁵).

Vorurteil, Stereotyp und Stigma

Bei der Analyse von Einstellung zu Inklusion sind bestehende Vorurteile, Stereotype und Stigmata zu berücksichtigen. Während sich Vorurteile und Stereotype den einzelnen Komponenten von Einstellungen zuordnen lassen, ist das Stigma nach Cloerkes (1976) als Sonderfall des Vorurteils einzuordnen. Alle drei Elemente - Vorurteile, Stereotype und Stigmata - können das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung beeinflussen und sind daher genauer zu betrachten.

Vorurteile sind Einstellungen, die sich vor allem auf die affektive Komponente von Einstellungen beziehen. Ein Vorurteil ist ein „Globalurteil, Pauschalurteil, ein verfestigtes, vorgefaßtes, durch neue Erfahrungen oder Informationen schwer veränderbares Urteil über Personen, Gruppen, Sachverhalte usw. Es ist emotional gefärbt und enthält meist positive (vor allem gegenüber der eigenen Person und Gruppe) oder negative (vor allem gegenüber Fremden und Fremdgruppen) moralische Wertungen“ (Lilli, 1993, S. 728). Ein Vorurteil beinhaltet eine Vorstellung, die jemand über eine andere Person oder Gruppen gebildet hat, unabhängig der Tatsache, ob sie richtig oder falsch ist. Nach Cloerkes sind Vorurteile „[...] extrem starre, irrationale und negative Einstellungen, die sich weitgehend einer Beeinflussung widersetzen“ (2001, S. 76). Oftmals bestehen Vorurteile gegenüber einer Gruppe unabhängig davon, ob bereits Erfahrungen mit Menschen aus der Fremdgruppe gemacht wurden. Vorurteile können in zwei Richtungen gehen, sie können sich auf positive als auch auf negative Affekte beziehen. In der Gesellschaft werden unter Vorurteilen eher negative Einstellungen verstanden. Dabei geht es meistens um negative Gefühle gegenüber einer Fremdgruppe, wobei der Einzelne lediglich aufgrund seiner Gruppenzugehörigkeit mit den negativen Affekten konfrontiert wird. Vorurteile drücken sich in Form der Emotion, die mit der Einstellung verbunden ist und der Stärke der Emotion aus. Beispiele für negative Vorurteile sind, wenn eine Person Menschen mit Behinderung als bemitleidenswert empfindet oder sie verachtet. Wie schon bei den Einstellungen aufgezeigt wurde, kommt der affektiven Komponente eine große Bedeutung zu, da Emotionen eine starke Reaktion bezüglich des Einstellungsobjektes hervorrufen können.

Stereotype sind Einstellungen, die sich vor allem auf die kognitive Komponente von Einstellungen beziehen. Inhalt von Stereotypen sind Meinungen und Eigenschaften, die gewisserma-

⁵ Diese Untersuchungen zeigen auf, dass negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung oftmals in Verbindung stehen mit Angst vor dem Kontakt mit den Menschen mit Behinderung oder der Furcht, durch den Kontakt selbst behindert zu werden, mit Unsicherheit in unbekannten Situationen oder einer Abneigung gegenüber der Schwäche der Person (vgl. Gething, 1994; Fichten, Robillard und Sabourin, 1994).

ßen allen Gruppenmitgliedern zugeschrieben werden. Eine Person beziehungsweise eine Fremdgruppe wird aufgrund von selektiver Wahrnehmung des Gegenübers bezüglich ihrer Art, Eigenschaften und Verhaltensweisen beurteilt und es besteht eine klare Vorstellung darüber, wie diese Person der Fremdgruppe zu sein hat. Bei Stereotypen wird keine Differenzierung oder Variation vorgenommen, sondern es wird davon ausgegangen, dass alle Mitglieder der sozialen Gruppe über diese Eigenschaften verfügen. Nach Allport (1958) kann es zur Stereotypisierung kommen, weil die Realität sehr komplex ist und wir Menschen dazu neigen, diese Komplexität zu vereinfachen. Stereotype umfassen demnach ein vereinfachtes Abbild der Realität.

Zum Beispiel kann es sein, dass bei Autisten viele Menschen davon ausgehen, dass sie hochbegabt sind. Eine Hochbegabung wird von Menschen oftmals positiv angesehen, da in Gesellschaften, in denen Wissen und Bildungszertifikate wichtig sind, besondere kognitive Leistungen einen hohen Stellenwert haben. Hier zeigt sich zudem deutlich der Bezug von Stereotypen auf die gesamte Gruppe. Auch wenn einzelne Autisten hochbegabt sind oder eine Inselbegabung haben, trifft das nicht auf alle Autisten zu. Diese Vorstellung über das Sein der Fremdgruppe ist von relativer Beständigkeit und die Eigenschaften werden allen Mitgliedern der Fremdgruppe zugeschrieben.

Stereotype werden bezeichnet als „vorgefaßte, von den Mitgliedern einer Gruppe geteilte Meinung (oder implizite Persönlichkeitstheorie) über die Merkmale von Gruppen von Menschen“ (Stroebe, Hewstone, Codol & Stephenson, 1992, S. 482). Stereotype beziehen sich auf die Beurteilung der Fremdgruppe, indem einige Merkmale der Personen zur Charakterisierung der gesamten Person und der gesamten Personengruppe herangezogen werden.

Menschen mit Behinderung sehen sich häufig Vorurteilen und Stereotypen ausgesetzt, zudem wird eine Behinderung oftmals als Stigma bezeichnet. Ein Stigma stellt ebenfalls eine Personenbewertung dar. Sind einem Gesellschaftsmitglied Stereotype über Menschen mit Behinderung bekannt, bedeutet das nicht automatisch, dass dieser den Stereotypen zustimmt. Hat eine Person Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung, wird dieser den Stereotypen vermutlich eher zustimmen als wenn keine Vorurteile bestehen. Rufen Vorurteile negative Emotionen hervor, können diese wiederum zu stigmatisierendem Verhalten führen (vgl. Piontek, 2009).

Überlegungen zum Stigma und der Stigmatisierung bei Goffman

Der Soziologe Goffman hat sich mit dem Forschungsfeld der Stigmatisierung und dem Umgang mit einem Stigma auseinandergesetzt, wie beispielsweise dem Stigma Behinderung (vgl. Kastl,

2010)⁶. Für Goffman gibt es drei unterschiedliche Arten von Stigmata. Das erste Stigma bezeichnet er als Abscheulichkeit des Körpers. Hierunter versteht Goffman die verschiedenen körperlichen Deformationen. Das zweite Stigma sieht er in individuellen Charakterfehlern. Damit meint er menschliches Fehlverhalten, das aufgrund einer Willensschwäche entsteht, wie zum Beispiel Abhängigkeit von Alkohol oder Substanzenmitteln oder abweichendes Verhalten in verschiedenen Lebensbereichen wie Kriminalität oder Prostitution (vgl. Goffman, 2012). Das dritte Stigma sind die phylogenetischen Stigmata, die „[...] von Rasse, Nation und Religion. Es sind solche Stigmata, die gewöhnlich von Geschlecht zu Geschlecht weitergegeben werden und alle Mitglieder einer Familie in gleicher Weise kontaminieren“ (Goffman, 2012, S. 13).

Im Kontext dieser Untersuchung sind Stigmata im ersten Sinne, also körperliche Merkmale im weiteren Sinne, von Relevanz. Dass eine Behinderung ein Stigma sein kann, erklärt Goffman damit, dass die Behinderung als ein Abweichen von der Norm gekennzeichnet ist. Goffman betrachtet die soziale Situation, in der Menschen aufeinander treffen und es zur Zuschreibung eines Stigmas kommt. Ihm geht es dabei auch um die Person, die stigmatisiert wird. Diese Person unterscheidet sich von den anderen Personen durch ihr Stigma. Zudem werden ihr über das Stigma Attribute zugeschrieben, die ein Abweichen von der Norm verstärken. Ein Stigma kann zum sogenannten Master-Kriterium für eine Person werden. Die stigmatisierte Person wird über das Stigma charakterisiert und beschrieben. Es kommt zur Generalisierung durch das Stigma (vgl. Goffman, 2012; Bleidick & Hagemeister, 1998).

Ein Stigma kann die Basis für einen Halo-Effekt⁷ darstellen, indem es als markantes Merkmal einer Person wahrgenommen wird und die Beurteilung dieser Person von dem Stigma überlagert wird. Die Wahrnehmung wird dadurch verfälscht und es kann dazu kommen, dass fehlerhafte Schlüsse über die Person gezogen werden, weil andere Merkmale gar nicht wahrgenommen werden oder in den Hintergrund treten. Wenn zum Beispiel die Behinderung eines Menschen bekannt ist, schlussfolgert eventuell eine andere Person, dass der Mensch aufgrund seiner Behinderung unselbständig und hilflos ist. Das Stigma (hier: Behinderung) dominiert demnach die Wahrnehmung der Person. Aufgrund der Stigmatisierung kann es für den Stigmatisierten zur sozialen Ausgrenzung oder Entwürdigung kommen. Darauf folgt eine soziale Konsequenz.

Um den Zuschreibungsprozess besser zu verstehen, ist es notwendig, den soziologischen Identitätsbegriff nach Goffman zu berücksichtigen, da bei der Stigma-Identitätsthese der Identitätsbe-

⁶ Stigma-Ansatz bzw. Stigma-Identitäts-These, die den Zusammenhang zwischen einem Stigma, zum Beispiel einer Behinderung, und der Identität untersucht (vgl. Cloerkes, 2001).

⁷ Der Halo-Effekt wird als Wahrnehmungsfehler oder Beobachtungsfehler bezeichnet (vgl. Diekmann, 2001).

griff und die Stigmatisierung eng miteinander verwoben sind. Die Identität kann in drei Bereiche unterteilt werden: soziale Identität, persönliche Identität und Ich-Identität.

Bei der sozialen Identität geht es um die Zugehörigkeit der Person zu einer sozialen Gruppe. Als Beispiel dazu kann eine Person, die eine Behinderung hat, zur Gruppe der Menschen mit Behinderung gehören. Bei der sozialen Identität wird weiter unterschieden nach der virtualen und der aktuellen Identität. Die virtuelle Identität berücksichtigt die Erwartungen und Vorstellungen, die andere an die Person stellen. Über die Vorstellungen und Erwartungen des Gegenübers werden die Menschen zugeordnet. Erwartungen und Vorstellungen haben so einen Einfluss auf das Verhalten der Person selbst. Die aktuelle Identität berücksichtigt wie die Person wirklich ist. Wird die Person mit der Behinderung zur Gruppe der Menschen mit Behinderung zugeordnet, bezeichnet das ihre aktuelle soziale Identität. Mit der virtualen und der aktuellen Identität werden Persönlichkeitsmerkmale und strukturelle Merkmale berücksichtigt. Die persönliche Identität berücksichtigt die individuelle Biographie der Person. Über die Biographie eines Menschen erfolgen Vorstellung und Identifikation der Person im sozialen Kontext. Die Ich-Identität bezieht sich auf eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Empfindungen ebenso, wie sie sich in sozialen Situationen zeigt und wie diese auf die Person selbst wirken (vgl. Goffman, 2012).

Die Zuschreibung des Stigmas Behinderung resultiert aus dem Widerspruch zwischen der virtualen und der aktuellen Identität und der negativen Bewertung der Behinderung (vgl. Goffman, 2012), denn soziale Situationen, in denen Menschen aufeinander treffen, sind von gegenseitigen Erwartungen geprägt. Zu erwähnen ist hier zudem das sozialpsychologische Verständnis von sozialer Identität nach Tajfel, da die Gruppenzugehörigkeit für die soziale Identität bedeutsam ist. Tajfel hat mit Kollegen und Kolleginnen über Gruppenexperimente das Verhalten von Gruppenmitgliedern getestet. Ihr Fazit war, dass Individuen Mitglieder der eigenen Kategorie (Gruppe) präferieren und es bei der Verteilung nicht um Gerechtigkeit geht. Tajfel et al. (1974) kamen zu dem Entschluss, dass die soziale Kategorisierung eine soziale Identität für die untersuchten Personen schafft. Tajfel et al. (1974) nehmen daher an, dass Menschen nach einer positiven sozialen Identität streben. Eine positive Identität wird durch den Vergleich mit anderen Gruppen erzielt, wenn dabei die eigene Gruppe gegenüber der Fremdgruppe positiver bewertet wird. Fällt der Vergleich negativ aus, versuchen die Menschen diese Gruppe zu verlassen, um einer positiver bewerteten Gruppe beizutreten. Tajfel unterscheidet wie Goffman zwischen sozialer und personaler Identität (vgl. Tajfel, 1974).

Zur Zuschreibung eines Stigmas kommt es, wenn ein Merkmal der Person negativ bewertet wird. „Der Terminus Stigma wird also in Bezug auf eine Eigenschaft gebraucht werden, die

zutiefst diskreditierend ist, aber es sollte gesehen werden, daß es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf“ (Goffman, 2012, S. 11). Schwierig ist, dass einerseits von dem Stigmatisierten ein „normales Verhalten“ erwartet wird und ihm andererseits aufgezeigt wird, dass er nicht „normal“ ist. Demzufolge werden an den Stigmatisierten von außen Erwartungen gestellt, die zudem beinhalten, dass dieser sein „nicht normal sein“ akzeptiert, was ein Eingriff in die Identität des Stigmatisierten darstellt (vgl. Goffman, 2012).

2.1.3 Behinderung

Was im Alltagsverständnis als Behinderung bezeichnet wird, ist für eine Begriffsbestimmung genauso wichtig, wie die offizielle sozialrechtliche Definition von Behinderung oder das Verständnis von Behinderung durch die Weltgesundheitsorganisation. Einerseits sind die individuellen sozialen Reaktionen auf eine Behinderung für das Fortschreiten der Inklusion von Bedeutung und andererseits ist es die Gesellschaft mit ihrem Verständnis von Behinderung, wie es beispielsweise in der sozialrechtlichen Definition von Behinderung oder durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zum Ausdruck kommt. Eine wichtige Erkenntnis ist zudem, dass Menschen mit Behinderung nicht als eine homogene Gruppe anzusehen sind. Die Tatsache, dass Menschen mit Behinderung in verschiedene Untergruppen unterteilt werden, wie es durch die Gliederung nach der Form der Behinderung passiert, bedeutet lediglich, dass die gleiche Behinderung bei den Menschen vorliegt, nichtsdestotrotz ist zu berücksichtigen, dass Personen individuell verschieden sind und differenziert gesehen werden müssen.

Definitionsansätze und Klassifikationssysteme von Behinderung

Die sozialrechtliche Definition ist im Sozialgesetzbuch IX Paragraph 2 geregelt: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (§ 2 Absatz 1 SGB). Für die Definition von Behinderung im Sozialrecht sind also Einschränkungen der körperlichen Funktion, der geistigen Fähigkeit oder der seelischen Gesundheit und die damit verbundenen sozialen Beeinträchtigungen von Relevanz. Diese werden in Bezug zum altersentsprechenden Entwicklungsstand betrachtet. Zudem muss dieser eingeschränkte Zustand von relativer Dauerhaftigkeit sein und nicht vorübergehend.

Der Behindertenstatus wird nach der sozialrechtlichen Definition festgestellt und die Behinderung anerkannt. Damit verbunden sind verschiedene Optionen, die einen Einfluss auf die Lebenssituation der Menschen mit Behinderung haben. So besteht durch die Anerkennung einer

Behinderung die Chance, Nachteile, die aufgrund der Behinderung entstehen, auszugleichen. Menschen mit Behinderung können dadurch Begünstigung erhalten, wie zum Beispiel zusätzliche Urlaubstage, eine gesonderte arbeitsrechtliche Regelung und Steuervergünstigungen. In der sozialrechtlichen Definition findet die Ursache der Behinderung keine Berücksichtigung, wobei diese jedoch für den individuellen Lebensverlauf relevant sein kann.

Neben der sozialrechtlichen Definition von Behinderung orientiert sich der deutsche Gesetzgeber an der Definition von Behinderung durch die Weltgesundheitsorganisation (vgl. Schuntermann, 1999). Die Weltgesundheitsorganisation hat die medizinische Klassifikation der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) entwickelt. Über diese können Krankheiten und Behinderungen klassifiziert werden.

Dass die ICIDH-1 entwickelt wurde, basiert grundlegend auf einem veränderten Verständnis von Behinderung. Im Gesundheitssektor setzt sich zunehmend die Meinung durch, dass Behinderung nicht gleichzusetzen ist mit Krankheit und daraus resultiert die Notwendigkeit einer eigenständigen Klassifikation der Behinderungen. Die erste Version der ICIDH-1 wird 1980 veröffentlicht. Hier wird erstmals eine Unterscheidung von Behinderung und Krankheit vorgenommen.

Fundamental sind in dem Grundmodell der Weltgesundheitsorganisation die drei Begriffe (1) Schädigung (impairment), (2) Funktionsbeeinträchtigung (disability) und (3) soziale Beeinträchtigung (handicap), über die Behinderung definiert wird. Schädigung betrachtet den körperlichen oder mentalen Bereich. Die Auswirkung der Schädigung resultiert in der Funktionsbeeinträchtigung. Die gesellschaftliche Benachteiligung wird über die soziale Beeinträchtigung berücksichtigt. Wichtig ist bei diesem Verständnis von Behinderung, dass diese als relativ zu verstehen ist. Eine Behinderung kann sich in einer Lebenssituation besonders stark auf das Leben des Betroffenen auswirken, in einer anderen Situation kann sie unwichtig sein. Genauso kann das Verständnis von Behinderung kulturell und historisch verschieden sein. Daneben muss die Form der Behinderung und das Lebensumfeld von Menschen mit Behinderungen berücksichtigt werden. Eine Sehbehinderung hat andere Auswirkungen auf die Lebenssituation eines Menschen als eine Körperbehinderung. Zudem sind soziale Reaktionen und deren Konsequenzen zu berücksichtigen (vgl. Lindmeier, 2005). Nach dem Verständnis der ICIDH-1 wird von einem typischen eindimensionalen Verlauf einer Behinderung ausgegangen. Das bedeutet, auf eine Schädigung folgt eine Funktionsbeeinträchtigung, die wiederum mit sozialen Konsequenzen für den Betroffenen verbunden ist. Diese Betrachtung berücksichtigt keine positiven Veränderungen und Erfahrungen, die den Lebensverlauf einer Person und ihre Lebenssituation beeinflussen können. Ebenso fehlt die Betrachtung von indi-

viduellen Faktoren und deren Konsequenzen. Zudem sind die gewählten Begriffe defizitorientiert und es wird die Eindimensionalität der Berücksichtigung von Behinderung kritisiert (vgl. DIMDI, 2012). Folglich kommt es zur Modifikation der ICIDH-1, diese erscheint 1999 und beinhaltet das sogenannte bio-psycho-soziale Modell der Funktionsfähigkeit und Behinderung, welches auf dem Konzept der funktionalen Gesundheit beruht. Bei der funktionalen Gesundheit werden die Kompensationsmöglichkeiten des Betroffenen in die Betrachtung der Entwicklung des Gesundheitszustandes und der Persönlichkeit des Betroffenen einbezogen. Kompensationsmechanismen können aus den unterschiedlichen Bereichen wie dem Lebenskontext, der Person selbst, persönlichen Ressourcen oder der Umwelt der Person entstehen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, 2006). Das bio-psycho-soziale Modell hat den Anspruch einer ganzheitlichen Betrachtung von Menschen mit Behinderung. Zudem berücksichtigt das Modell, dass unterschiedliche Ausgangspunkte gesundheitliche Probleme zur Folge haben können. So kann eine Störung der Aktivität ein Auslöser für ein gesundheitliches Problem, eine soziale Situation wie zum Beispiel einen fehlenden Arbeitsplatz oder fehlende Unterstützung aus dem familiären Umfeld sein. Die Berücksichtigung der Kontextbedingungen ermöglicht die ganzheitliche Betrachtung von Menschen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, 2006).

Der ICIDH-2 berücksichtigt mit seinem bio-psycho-sozialen Modell der Funktionsfähigkeit positive und negative Aspekte der Funktionsfähigkeit und unternimmt damit einen Perspektivenwechsel, weg von einer defizitorientierten Sichtweise, hin zu der Betrachtung von Gesundheit. Zudem wird mehr Wert auf die Prozesshaftigkeit von Behinderung gelegt, auf die Betrachtung der Lebenswelt des Betroffenen und den gesellschaftlichen Kontext. Mit der Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts wird verstärkt darauf Bezug genommen, dass Behinderung nicht ausschließlich das Merkmal einer Person ist, sondern auch die Lebenswelt und das Umfeld des Betroffenen berücksichtigt werden müssen. Eine Veränderung bei der Definition von Behinderung stellt hiermit einen Fortschritt dar, denn der Lebenskontext und die Umweltbedingungen des Menschen mit Behinderung werden mitbetrachtet und so geht es nicht mehr ausschließlich um das Merkmal Behinderung (vgl. Cloerkes, 2001; Lindmeier, 2005; Habermann & Moser, 2008).

Über drei Dimensionen wird die Funktionsfähigkeit des Menschen im bio-psycho-sozialen Modell dargestellt. Erstens Körperfunktionen und -strukturen, zweitens Aktivitäten und drittens Teilhabe an den Lebensbereichen. Bei den Körperfunktionen und -strukturen stehen die körperlichen Merkmale im Vordergrund. Die Aktivität bezieht sich auf individuelle und eigenständige Handlungen der Betroffenen. Die Teilhabe betrachtet die Lebenswelt des Betroffenen und die

Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben. In dem Modell wird die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft hervorgehoben (vgl. Schuntermann, 1999).

Die ICIDH-2 wurde weiterentwickelt, getestet und erscheint 2001 nach weiteren Überarbeitungen als Abschlussversion unter dem Namen International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).

Bei der ICF wird vom Gesundheitszustand des Betroffenen aus betrachtet, in welcher Lebenssituation sich der Betroffene befindet. Über diese Betrachtung wird herausgearbeitet, in welchen Lebensbereichen der Betroffene selbständig ist und worin er Unterstützung benötigt.

In der ICF werden zwei Bereiche betrachtet, erstens der Bereich der Funktionsfähigkeit und Beeinträchtigung (dazu zählen Körperfunktionen und -strukturen, Aktivität und Partizipation) und zweitens der Kontextfaktor (dieser beinhaltet die personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren, siehe Abbildung 1). Die Körperfunktionen und -strukturen beinhalten Änderungen der Körperfunktionen und Körperstrukturen. Die Aktivität und Teilhabe beinhalten die Leistungsfähigkeit und Leistung sowie die Teilhabe der Betroffenen am gesellschaftlichen Leben. Der Kontextfaktor unterteilt sich in personbezogene Faktoren⁸ und umweltbezogenen Faktoren. Die personbezogenen Faktoren beinhalten Einstellungen, Werte und Lebensführung der Person. Bei den Umweltfaktoren handelt es sich um materielle und soziale Lebensbedingungen des Betroffenen, aber auch die Einstellung der Gesellschaftsmitglieder. Wichtig ist die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Bereichen. Der Betroffene wird in seiner Lebenssituation, seinen Einstellungen und Werten gesehen und dabei trifft er auf die Umwelt, die gekennzeichnet ist durch materielle und soziale Bedingungen und die Gesellschaftsmitglieder, welche die Umweltbedingungen mitgestalten und auf den Betroffenen reagieren. Sowohl positive als auch negative Kontextfaktoren werden berücksichtigt, die das Leben der Person beeinflussen (vgl. Roth, 2014). In Abbildung 1 ist das bio-psycho-soziale Modell dargestellt. Gleichwohl der positiven Veränderungen wird auch die ICF-Betrachtung von Behinderung kritisiert. Für Kastl enthält die ICF „[...] nichts anderes als eine sehr umfangreiche und geordnete Auflistung biologisch-physischer, psychologischer und sozialer Funktionszusammenhänge und der auf diese Funktionszusammenhänge einwirkenden Faktoren“ (2010, S. 122). Fürsprecher wie zum Beispiel Cloerkes (2001) sehen demgegenüber die ICF als gute Basis, um Behinderung zu erfassen. Nichtsdestotrotz ist es schwierig festzustellen, ab wann eine Schädigung als von der Norm abweichend bezeichnet wird. Entscheidend ist das Erkennen und Zuordnen einer Behinderung und die Frage, welche Bedeutung einer Behinderung beigemessen wird. Die medizinische Seite kann anhand von Untersuchungen, Analysen und mit-

⁸Die personbezogene Faktoren sind in der ICF noch nicht umgesetzt beziehungsweise klassifiziert (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, 2006).

tels Testverfahren eine Behinderung feststellen. Das Kriterium der Dauerhaftigkeit einer Behinderung ist mit dem Merkmal „länger als sechs Monate“ eindeutig zu kennzeichnen. Was bislang wenig berücksichtigt geblieben ist, sind soziale Bewertungs- und Abwertungsprozesse (vgl. Cloerkes, 2001). Cloerkes zielt in seiner soziologischen Definition, auf die Dauerhaftigkeit, die Abweichung in den verschiedenen medizinischen Bereichen und vor allem auf die soziale Reaktion ab.

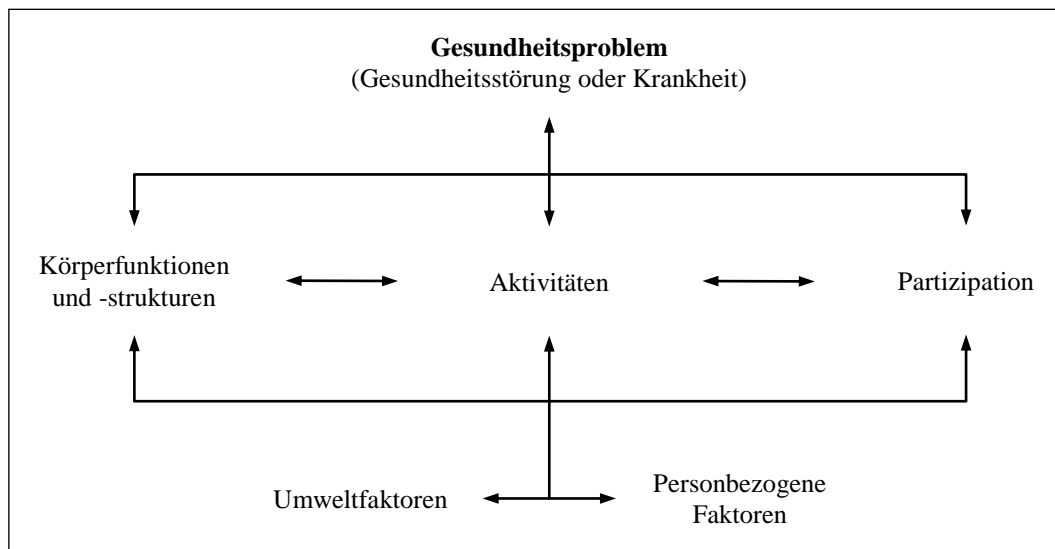


Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Modell. Anmerkung. DIMDI, 2005, S. 23.

In der soziologischen Betrachtung von Cloerkes ist das Erkennen und das Wissen um die Abweichung von den sozialen Erwartungen ein wichtiger Aspekt. Außerdem ist die negative soziale Reaktion auf die Abweichung von Bedeutung. Dabei ist zu bedenken, dass nicht jede Abweichung zu einer negativen Reaktion führt, da Behinderung ein relativer Begriff ist.

Zwei Besonderheiten sind bei der sozialen Reaktion auf das Abweichen zu berücksichtigen: Zum einen die Form der Behinderung, die in Zusammenhang mit der sozialen Reaktion auf die Abweichung steht. Begründet durch die Bewertung der Behinderung, das heißt, ob die Behinderung in einer als wichtig angesehenen Funktion besteht oder nicht. Hoch bewertete Funktionen stellen in unserer Gesellschaft zum Beispiel die Wissens- und Leistungsfunktionen der Menschen dar (vgl. Esses & Beaufoy, 1994). Zweitens geht es um eine kulturspezifische Betrachtung von sozialen Reaktionen. Diese zeigen, dass Behinderung mit der Kultur beziehungsweise Gesellschaft in Verbindung zu bringen ist, denn Behinderung wird nicht überall als Behinderung angesehen (siehe dazu Kastl, 2010, S. 169). Daneben kommt Cloerkes in seiner Sekundäranalyse zu dem Ergebnis, dass die: „physische Abweichung [...] in keiner Gesellschaft positiv bewertet“ wird (1979, S. 296). Schlussendlich zeigen die kulturelle Betrachtung von Behinderung und die darauf folgenden sozialen Reaktionen keine eindeutige Tendenz auf. Einerseits findet Cloerkes eine uniforme negative Bewertung von Menschen mit

physischer Abweichung. Andererseits zeigt er interkulturelle Unterschiede bei den Einstellungen und sozialen Reaktionen auf, die sich mit kulturspezifischen Werten und Unterschieden in den sozio-ökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft begründen lassen.

Neben der Auseinandersetzung mit der sozialrechtlichen Definition von Behinderung und der Betrachtung des Verständnisses von Behinderung durch die Weltgesundheitsorganisation sind für die ganzheitliche und individuelle Betrachtung von Behinderung die bereits angesprochene Differenzierung nach der Form der Behinderung und die Ursache der Behinderung von Bedeutung.

Die differenzierte Betrachtung nach der Form der Behinderung erfolgt anhand von drei Unterscheidungsbereichen: der Beeinträchtigung der Intelligenz, einer Sinnesbehinderung und drittens einer körperlichen Behinderung. Bei der Beeinträchtigung der Intelligenz handelt es sich um geistige Behinderungen und Lernbehinderungen. Die Sinnesbehinderungen subsumieren alle Behinderungen der Sinne, wie Hör- und Sehbehinderung. Bei der Körperbehinderung handelt es sich um körperliche Beeinträchtigungen und Anfallserkrankungen sowie dauerhafte chronische Erkrankungen (vgl. Habermann & Moser, 2008). Des Weiteren kann nach Einfach- und Mehrfachbehinderung unterschieden werden. Die Ursache der Behinderung zu berücksichtigen ist wichtig, denn es ist für den individuellen Lebensverlauf relevant, ob eine Behinderung angeboren ist oder im Laufe des Lebens erworben wurde. Behinderung durch pränatale Ursachen, wie Gendefekte oder Substanzmittelmissbrauch während der Schwangerschaft, zählen zu der angeborenen Behinderung. Eine erworbene Behinderung kann durch perinatale oder postnatale Ursachen entstanden sein, durch einen Unfall im Laufe des Lebens oder im Rahmen des Alterungsprozesses (vgl. Habermann & Moser, 2008).

2.1.4 Zwischenfazit: Begriffsvielfalt und nachfolgende Verwendung zentraler Begriffe

Über die Abgrenzung der Begrifflichkeiten Exklusion, Separation, Integration und Inklusion konnten die Veränderungen der Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung am Bildungssystem aufgezeigt werden. Diese Beschreibung hat den gesellschaftlichen Wandel zum Verständnis der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderung auf der individuellen und der strukturellen Ebene erklärt. Gegenwärtig wird der Begriff der Inklusion noch nicht einheitlich verwendet und wird oftmals mit Integration gleichgesetzt.

Bei der Bestimmung des Begriffs der Einstellung hat sich gezeigt, dass es schwierig ist eine eindeutige Aussage zu dem Begriff und dem Verhältnis von Einstellung und Handlung zu machen. In allen drei beschriebenen Modellen wird die affektive Komponente der Einstellung als wichtig angesehen. Bei den Untersuchungen zum Kontakt und der Einstellung zu Inklusion werden die drei Komponenten der Einstellung über die verschiedenen Arten von Kontakt

angesprochen und insbesondere wird der Einfluss von qualitativem Kontakt (positive und negative emotionale Kontakterfahrungen) auf die Einstellung betrachtet.

Die Bestimmung der Begriffe Vorurteil, Stigma und Stereotyp war notwendig, weil diese eng mit der Einstellung zu Menschen mit Behinderung verbunden sind. Des Weiteren lassen sich aus der empirischen Forschung zu den Einflussfaktoren auf Vorurteile, Stigmata, Stereotype und Einstellungen zu Menschen mit Behinderung Erkenntnisse zu möglichen Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Inklusion ziehen.

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Definitionen von Behinderung verdeutlicht, dass Behinderung im sozialen Kontext betrachtet werden muss. Gerade Cloerkes Verständnis von Behinderung ist für die vorliegende Untersuchung bedeutsam. Für ihn sind es das Abweichen von der Norm und die Form der Behinderung, welche die Einstellung zu Menschen mit Behinderung prägen. Der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung stellt nach Cloerkes eine vielversprechende Methode dar, mit der Einfluss auf Vorurteile, Stigmata, Stereotype oder Einstellung genommen werden kann. Der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung kann daher eine Chance sein, einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu nehmen. Dazu muss allerdings geklärt sein, welche Art von Kontakt einen positiven beziehungsweise einen negativen Einfluss hat.

2.2 Theoretische Grundlagen: Einstellungen und Einstellungsänderung zu Inklusion

2.2.1 Einstellungen zu Inklusion

Entsprechend des Drei-Komponenten-Modells wird angenommen, dass sich Einstellungen aus kognitiver, konativer und affektiver Komponente zusammensetzen. Nachfolgend wird nicht die gesamte Forschungsbandbreite zur Entstehung von Einstellungen dargestellt, sondern der Fokus liegt auf dem Erwerb von Einstellungen über direkte Erfahrungen. Denn hier ist ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt an die Kontakthypothese von Allport, die in der vorliegenden Arbeit eine bedeutende Rolle spielt. Hierzu wird die Theorie der bloßen Darbietung (*mere-exposure-theory*) beschrieben (vgl. Monahan, Murphy & Zajonc, 2000). Sie beinhaltet, dass die Einstellung einer Person aufgrund der Tatsache gebildet wird, dass diese mehrfach mit dem Einstellungsobjekt in Kontakt kommt beziehungsweise wiederholt demselben Stimulus ausgesetzt ist. Aufgrund der affektiven Reaktionen entsteht die Einstellung gegenüber dem Einstellungsobjekt, noch bevor es zu bewussten Gedanken darüber kommt (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Die Einstellung entsteht somit aufgrund der mehrmaligen Darbietung eines Stimulus im Hinblick auf das Einstellungsobjekt. Unter anderem sind der persönliche Kontakt oder zum Beispiel

Informationen über das Einstellungsobjekt solche Stimuli. Beides Methoden, deren Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion in der vorliegenden empirischen Arbeit untersucht wird.

Zajonc (1968) überprüfte die Theorie der bloßen Darbietung, indem er analysierte, inwieweit die Häufigkeit des dargebotenen Stimulus die Einstellung einer Person positiv beeinflusst. Zajonc kommt zu dem Ergebnis, dass die Einstellung gegenüber dem Einstellungsobjekt umso positiver ist, je häufiger der Stimulus wahrgenommen wird. In der Studie von Monahan, Murphy & Zajonc (2000) wird Jahrzehnte später abermals der Nachweis dafür geliefert, dass der wiederholte Einsatz von Stimuli einen positiven Einfluss auf die Einstellung hat und zudem, dass das mehrfache Auftreten eines unterschwelligen Stimulus eine positivere Wirkung erzeugt, als wenn der Stimulus lediglich einmal dargeboten wird.

Bei der Theorie der bloßen Darbietung sind es affektive Reaktionen, auf denen die Einstellung basiert. Der Vollständigkeit halber sollen zwei weitere Theorien kurz erwähnt werden. Diese beziehen sich auf die konative und die kognitive Komponente von Einstellungen. Die Selbstwahrnehmungstheorie bezieht sich auf die konative Komponente von Einstellungen. Demnach dient das bisherige eigene Verhalten als Grundlage für die Bildung einer Einstellung gegenüber einem Einstellungsobjekt. Der Erwartungs-mal-Wert-Ansatz zielt auf die kognitive Komponente von Einstellungen ab und besagt, dass eine Person eine gewisse Erwartung über die Eigenschaften des Einstellungsobjektes hat und darüber die Einstellung gebildet wird (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

Eine Antwort auf die Frage, wie es möglich ist, dass Menschen ihre Einstellung bezüglich eines Einstellungsobjektes ändern, kann mit der kognitiven Dissonanztheorie von Festinger (1957) gegeben werden. Nach der kognitiven Dissonanztheorie sind Menschen prinzipiell bestrebt, dass ihre Kognitionen harmonisch und widerspruchsfrei zueinander stehen und dementsprechend ihr Verhalten stimmig zu ihrer Einstellung ist. Daraus folgt die Grundannahme, dass Menschen von Natur aus nach Geschlossenheit streben und motiviert sind, konsonante kognitive Beziehungen herzustellen. Kognitionen sind Einstellungen, Meinungen, Wissen, Überzeugungen über andere, über die Umwelt, über sich selbst und über das eigene Verhalten. Wenn die kognitiven Elemente nicht in Einklang zueinanderstehen, sind sie dissonant; in diesem Fall können Einstellungsänderungen erzielt werden (vgl. Festinger, 1957). Empirische Belege dafür, dass Menschen motiviert sind einen Spannungszustand aufgrund von kognitiver Dissonanz aufzulösen, liefern zahlreiche Studien (vgl. Deutsch & Gerhard, 1955; Festinger & Carlsmith, 1959; Zanna & Cooper, 1974).

Zur Verringerung oder Beseitigung des Spannungszustandes können unterschiedliche Strategien angewendet werden. Entweder werden die weniger starken kognitiven Elemente durch

die stärkeren Kognitionen verdrängt, oder es werden weitere konsonante kognitive Elemente ergänzt. Zudem können die dissonanten Elemente herabgestuft werden und durch zusätzliche konsonante Kognitionen verdrängt werden⁹ (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

Hat zum Beispiel eine Lehrkraft eine negative Einstellung zu Inklusion, kann es sein, dass die kognitiven Elemente gegen die Inklusion höher bewertet werden und wenn möglich, weitere kognitive Elemente gesucht und dissonante kognitive Elemente verdrängt werden. Andererseits kann es dazu kommen, dass die Lehrkraft durch den Zustand der kognitiven Dissonanz feststellt, dass die kognitiven Elemente für die Inklusion stärker sind und die dissonanten Kognitionen aufgegeben werden. Je weniger änderungsresistent eine Kognition ist, desto leichter kann eine Veränderung bewirkt werden. Veränderungen sind dann nur schwer herbeizuführen, wenn viele kognitive Elemente stimmig sind und wenige dissonante Elemente bestehen. Für die Einstellung zu Inklusion kommt es demnach darauf an, wie Gesellschaftsmitglieder und insbesondere Lehrkräfte über die Inklusion und Menschen mit Behinderung denken und inwieweit in der Gesellschaft und in kleineren sozialen Einheiten und Gruppen Vorurteile, Stereotype und Stigmata existieren. Die Annahme, dass Einstellungen verändert werden können, beruht auf der Überzeugung, dass Einstellungen erlernt werden. Cloerkes konnte beispielsweise aufzeigen, dass kleine Kinder noch unbefangen und vorurteilsfrei auf Kinder mit einer anderen Hautfarbe oder einer Behinderung zugehen, während Kinder im Grundschulalter bereits über Vorurteile oder negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung verfügen (vgl. Cloerkes, 1979, 2001).

Am Beispiel der Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion kann die kognitive Dissonanz aufgezeigt werden. Es gibt kognitive Elemente, die für die Inklusion sprechen, wie zum Beispiel, dass Inklusion mehr Gerechtigkeit und mehr Chancengleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern schafft und individuell auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler eingegangen werden kann. Andererseits ist die Umsetzung der Inklusion mit einem hohen Aufwand verbunden. Lehrkräfte müssen geschult werden, Unterrichtsmaterialien angepasst werden und die Rahmenbedingungen müssen gegeben sein. Die widersprüchlichen kognitiven Elemente können eine Konfliktsituation darstellen, die kognitive Dissonanz.

Eine theoretische Ergänzung für die vorliegende Arbeit stellt die Balancetheorie von Heider (1977) dar, mit der die soziale Perspektive auf Einstellungen berücksichtigt wird. Mit der Balancetheorie werden zwischenmenschliche Wahrnehmungsmuster beschrieben und untersucht.

⁹ Das Verdrängen von dissonanter Kognition wird als Subtraktion bezeichnet. Das Hinzufügen konsonanter Kognition wird als Addition bezeichnet. Das Hinzufügen konsonanter Kognition und Verdrängen von dissonanter Kognition wird als Substitution bezeichnet (vgl. Stroebe, Hewstone, Codol & Stephenson, 1992).

Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Menschen darauf bedacht sind, dass ihre Kognitionen in einem ausgeglichen Verhältnis zueinander stehen. Betrachtet wird, ob die „triadischen“ Beziehungen einer Person sich im Gleichgewicht oder im Ungleichgewicht befinden, was zu Spannungen führt. Eine triadische Beziehung setzt sich aus einer Person, einer weiteren Person und einem Objekt zusammen. Das Objekt kann eine Einstellung, ein Ereignis oder eine dritte Person sein. Nach der Balancetheorie streben Menschen einen Gleichgewichtszustand an, sie orientieren sich am sogenannten Konsistenzmotiv (vgl. Heider, 1977). Mit Konsistenzmotiv bezeichnet Heider die Tatsache, dass Wahrnehmungen, Denkprozesse, Meinungen und Einstellungen sowie Handlungen von Menschen zueinanderpassen beziehungsweise in Einklang miteinander stehen sollten.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen nach Balance streben, wird eine Situation, die ein unsicheres Verhältnis zwischen den Personen erzeugt, dazu führen, dass die Menschen nach Anpassung streben. Folgendes Beispiel kann zur Erklärung beitragen. Ein Kind ohne Behinderung (A) hat zu einem Kind mit Behinderung (B) und zu einem Kind ohne Behinderung (C) Kontakt. Kind A hat Kontakt zu beiden und mag beide Kinder gleich gerne (Kind A hat zwei positive Beziehungen), Kind C mag Kind A aber Kind B nicht, weil Kind B eine Behinderung hat (es besteht eine positive und eine negative Beziehung). Diese Situation kann zu einem unangenehmen Spannungszustand führen. Um diesen Spannungszustand aufzulösen, könnte gezielter Kontakt zwischen den Kindern stattfinden, um Unsicherheiten zwischen Kind B und Kind C abzubauen. Inklusiver Unterricht bietet die Gelegenheiten miteinander in Kontakt zu kommen, auch wenn der gemeinsame Unterricht alleine vielleicht nicht ausreichen wird, um einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu nehmen. Aber der gemeinsame Unterricht kann Vertrautheit im Umgang mit Menschen mit Behinderung schaffen und darüber eventuell Unsicherheit abbauen, was sich wiederum auf die Einstellung auswirken kann. Vor allem der regelmäßig wiederkehrende Kontakt über die inklusive Beschulung ist wichtig, denn dadurch kann eine Intensivierung und Annäherung über die Zeit erreicht werden.

Methoden zur Veränderung von Einstellungen

Zum Umgang mit Vorurteilen, Stigmata und Stereotypen werden häufig drei Methoden angeführt. Erstens Protest gegen bestehende Vorurteile, Stigmata und Stereotype, zweitens Aufklärung der Bevölkerung und drittens der Kontakt mit Betroffenen (vgl. Corrigan & Penn, 1999). Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Einstellungsänderung nicht nur in positiver Richtung verlaufen kann, sondern auch in negativer Richtung. Die Methoden zur Einstellungsänderung setzen an den vorgestellten Komponenten der Einstellung an. Protest soll auf die Ungerechtigkeit gegenüber Stigmatisierten aufmerksam machen und einen moralischen Appell an die Bevölke-

rung richten, der im optimalen Fall zur Reduktion des Stigmas oder von Vorurteilen führt. Protest zielt ferner darauf ab, stigmatisierende Einstellungen zu unterdrücken und Verhaltensweisen an die Hand zu geben, die verhindern, dass negative Stereotype im Vordergrund stehen. Die stigmareduzierende Wirkung durch Proteststrategien wird allerdings als gering eingestuft. Zudem kann es zu einem sogenannten „rebound effect“ kommen, was bedeutet, dass das unerwünschte Verhalten wieder auftritt (vgl. Corrigan & Penn, 1999; Couture & Penn, 2003).

Bei der Aufklärung handelt es sich um eine Strategie, die dazu führen soll, das Wissen der Bevölkerung zu verbessern, um Vorurteile, Stigmata und Stereotype durch Sachinformationen abzubauen und dadurch einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu nehmen. Diese Methode umfasst Bildungsprogramme in Form von Fortbildungen, Informationsblättern oder Vorträgen für die Bevölkerung. Diese Programme sollen Wissen zum Thema Behinderung vermitteln und setzen vor allem auf den kognitiven Bereich. Zudem wird versucht, die negativen Stereotype durch Sachinformationen zu begleichen. Aussagen über die Wirkung von Bildungsprogrammen sind unterschiedlich. Einerseits kann die stigmareduzierende Wirkung nachgewiesen werden, andererseits muss die Wirkung der Bildungsprogramme auf das Verhalten genauer untersucht werden (vgl. Corrigan & Penn, 1999).

Die dritte Strategie setzt auf den Kontakt zu den Betroffenen. Die sogenannte Kontakthypothese wird nachfolgend ausführlich beschrieben und im Stand der Forschung werden die empirischen Ergebnisse zum Einfluss des Kontaktes vorgestellt.

Einstellung und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung in der Theorie von Cloerkes
Cloerkes geht auf den Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung ein und diskutiert die Möglichkeiten der Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben. Grundlegend ist für Cloerkes die Erwartungshaltung¹⁰, die an Menschen und ihr Verhalten gestellt wird. Cloerkes charakterisiert drei Aspekte, die mit der Erwartungshaltung an Menschen mit Behinderung in Zusammenhang stehen.

(1) Erstens weicht ein Mensch mit einer Behinderung von den gesellschaftlichen Erwartungen ab, da ihn seine Behinderung anders macht. Hier geht Cloerkes auf Goffman ein, der den Begriff Stigma geprägt hat. Eine Behinderung kann zu einem Stigma werden, einem Merkmal, das den Merkmalsträger anders macht (vgl. Cloerkes, 2001).

¹⁰ „Der Vorgang, daß jemand aufgrund früherer Erfahrungen Annahmen über die Reaktion von Personen sowie über den Verlauf und Ausgang von Situationen macht“ (Friedrichs, 1993, S. 182).

(2) Zweitens variiert die Tatsache einer Behinderung. Das bedeutet, dass die Bezeichnung Behinderung mit den Werten und Normen einer Gesellschaft in Verbindung steht und je nach Kultur, Religion oder Glaube unterschiedlich wahrgenommen werden kann (vgl. Cloerkes, 2001).

(3) Drittens werden Gesundheit und Leistungsfähigkeit in der Gesellschaft hoch bewertet. „Die negative Bewertung von Menschen mit Behinderungen, wie sie sich in der erwähnten Reduzierung sozialer Teilhabechancen äußert, ist größtenteils eine geradezu zwangsläufige Konsequenz der ausschließlichen Orientierung unserer Gesellschaft am Gesunden und Vollhandlungsfähigen“ (Cloerkes, 2001, S. 74). Werden Werte als Verbindung zwischen der Mikro- und der Makroebene angesehen, so stehen gesellschaftliche Werte mit den persönlichen Werten in Zusammenhang. Werte, welche die Menschen verinnerlicht haben, wirken sich auf das Verhalten und die Einstellung der Menschen aus und auf die Bewertung, ob ein Merkmal als Stigma beziehungsweise abweichend gekennzeichnet wird.

Eine Gesellschaft, in der Leistung, Wissen, Status und soziale Anerkennung von zentraler Bedeutung sind, bewertet Menschen anders, die bei einem oder mehreren dieser Merkmale Schwächen haben (vgl. Cloerkes, 1982). Menschen mit Behinderung entsprechen demnach nicht den Erwartungen, die an die Rolle eines leistungsfähigen Gesellschaftsmitgliedes geknüpft sind. „Mit der Leistungsfähigkeit stehen eine Reihe anderer Werte in enger Beziehung, die der Behinderte in mehr oder weniger ausgeprägter Weise verletzt: Erfolg, damit verbunden finanzielle Unabhängigkeit, Mobilität und Selbständigkeit, die letztlich in Arbeit und Beruf ihre Grundlagen haben“ (Cloerkes, 1979, S. 259). Menschen mit Behinderung weichen von den gesellschaftlichen Erwartungen ab. Sie können diese eventuell teilweise oder gar nicht erfüllen, was unangemessene Reaktionen von Seiten der Gesellschaftsmitglieder zur Folge haben kann.

Menschen mit Behinderung wurden Jahrzehnte lang vom gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt. Für das Fortschreiten der Inklusion ist die Einstellung der Menschen gegenüber Menschen mit Behinderung von Bedeutung. Cloerkes (1979; 2001) setzt sich in seinen Arbeiten auch mit der Frage auseinander, welches die Determinanten von Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung sind. Er berücksichtigt vor allem die Form der Behinderung, soziodemographische Merkmale von Einstellungsträgern, die Schwere und Visibilität der Behinderung sowie den Kontakt zu Menschen mit Behinderung. In Bezug auf die Art und die Schwere der Behinderung gibt es laut Cloerkes eine klare Trennung. Obwohl sowohl die Sehbehinderung als auch die geistige Behinderung als schwere Behinderungen eingestuft werden, ist die Bewertung unterschiedlich. Menschen mit Sehbehinderung wird eine positivere Einstellung als Menschen mit geistiger Behinderung entgegengebracht. Cloerkes geht davon aus,

dass die Menschen je nach Behinderungsform unterschiedliche Einstellungen haben. Am Beispiel der geistigen Behinderung kann der Bezug zum vorherigen Argument der Leistungsgesellschaft und der hohen Bedeutung von Wissen und Bildung hergestellt werden. Die geistige Behinderung beinhaltet eine Beeinträchtigung einer gesellschaftlich hoch bewerteten Funktion. Sichtbarkeit oder Visibilität sieht Cloerkes ebenfalls als eine Determinante an, welche die Einstellung beeinflusst. Bei den soziodemographischen Merkmalen ist für Cloerkes einzig die eindeutige Aussage zu treffen, dass in Bezug auf das Geschlecht, Frauen eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung haben als Männer. Bei Alter und Bildung sieht er Tendenzen, dass jüngere Menschen eine positivere Einstellung als ältere Menschen besitzen und sich eine höhere Bildung positiv auf die Einstellung auswirkt. Wichtig ist für Cloerkes der Kontakt; seine Erkenntnis zum Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung wird im theoretischen Teil zum Intergruppenkontakt beschrieben (Kapitel 2.2.2).

2.2.2 Änderung von Einstellungen durch Intergruppenkontakt

Die nachfolgenden Theorien zur Erforschung der Wirkung des Kontaktes auf die Einstellung zu Inklusion greifen auf die Vorurteilsforschung und die Untersuchungen zum Intergruppenkontakt zurück, die über die Kontakthypothese einer empirischen Überprüfung zugänglich sind. Der Intergruppenkontakt bezeichnet das Aufeinandertreffen von Menschen, die unterschiedlichen Gruppen angehören. Beim Intergruppenkontakt treffen zum Beispiel Menschen mit und ohne Behinderung aufeinander oder Menschen, die unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder sozialen Gruppen angehören. Durch den Kontakt sollen Vorurteile, Stigmata oder Konflikte gelöst beziehungsweise revidiert werden, die aufgrund der unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeit und der Unbekanntheit bestehen (vgl. Stürmer, 2008). Aus der Vorurteilsforschung ist bekannt, dass soziale Reaktionen gegenüber unterschiedlichen Gruppen wie Menschen mit Behinderung oder ethnischen Minderheiten sich gleichen (vgl. Chesler, 1965, S. 878).

Intergruppenkontakt nach Allport

Nach Allport (1958) kommt es zu Vorurteilen gegenüber anderen Menschen insbesondere dann, wenn sie sich fremd sind. Allport gilt als Mitbegründer der Kontakthypothese. Bei dieser geht es darum, durch den Kontakt zwischen Menschen, die unterschiedlichen Gruppen angehören, bestehende Vorurteile und Ängste gegenüber den Mitgliedern der anderen Gruppe abzubauen. Die anfänglichen empirischen Untersuchungen zur Kontakthypothese zeigen, dass der Intergruppenkontakt nicht immer eine positive Wirkung auf die Einstellung der Personen hat und teilweise sogar zur Verstärkung bestehender Vorurteile führt. Mit dieser Ausgangslage hat sich Allport an die Erforschung der vorurteilsreduzierenden Wirkung des Intergruppenkontaktes

gemacht. Die Widersprüchlichkeit in den Ergebnissen zur Wirkung des Intergruppenkontaktes hat ihn veranlasst, sich mit den Bedingungen der optimalen Kontaktsituation auseinanderzusetzen, um aufzuzeigen, welche Kontaktsituation eine vorurteilsreduzierende Wirkung auf die Einstellung hat.

Allports Erkenntnisse stammen einerseits aus seiner Analyse des empirischen Forschungsstandes zum Intergruppenkontakt und andererseits aus der Arbeit mit seinen Studierenden und deren Erfahrungen mit Intergruppenkontakt. Allport betrachtet verschiedene Situationen, in denen es zum Intergruppenkontakt kommt und verdeutlicht anhand dieser Beispiele die Wirkung des Intergruppenkontaktes. Ein Beispiel stellt der gemeinsame Unterricht von Kindern mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft dar. Allport (1958) geht davon aus, dass es sich vorurteilsreduzierend auf bestehende Vorurteile und die Einstellung auswirkt, wenn Kinder im gemeinsamen Unterricht positive Erfahrungen miteinander machen. Allport nennt als weiteres Beispiel die Situation der Immigranten in der Vergangenheit, die in einem ehemals fremden Land eine neue Heimat gefunden haben. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass die Integration einer Minderheit in die Gesellschaft sich über einen langen Zeitraum erstrecken kann und es nicht zwangsläufig zur Integration kommen muss. Für Allport sind die Bedingungen und die Art entscheidend, wie sich die Aufnahme in die Mehrheitsgesellschaft vollzieht beziehungsweise in welchen Kontaktsituationen und unter welchen Umständen die Menschen aufeinander treffen. Hier nennt Allport das Beispiel, dass Menschen unterschiedlicher Rassen zwar gemeinsam in einer Stadt leben können, sich allerdings unter Umständen lediglich gelegentlich begegnen. Eine Intensivierung des Kontaktes bleibt in diesem Fall aus. Für Allport birgt diese oberflächliche Kontaktsituation die Gefahr, dass bestehende Vorurteile verstärkt werden. Diese Argumente von Allport sprechen dafür, dass die Umsetzung von inklusivem Unterricht alleine nicht ausreicht, um eine positive Einstellung zu Inklusion und eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu erzielen. Allport geht davon aus, dass eine gewisse Intensität des Kontaktes vorhanden sein muss. Mit diesen Beispielen zeigt Allport auf, wie wichtig die Umstände des Kontaktes sind. Oberflächlicher Kontakt, der sich nicht intensiviert, verfehlt eine mögliche positive Wirkung auf die Einstellung, denn neue Erfahrungen, Kenntnisse über andere Kulturen, Traditionen und Wissen über die Fremdgruppe bleiben beim oberflächlichen Kontakt aus. Anhand von Beispielen, in denen direkte Erfahrungen mit Menschen einer Fremdgruppe gemacht wurden, kann er seine Annahmen über die Bedeutung des Kontaktes, der Situation und der Bedingungen verdeutlichen. Hier bezieht sich Allport auf Studien, die beispielsweise den Zusammenhang zwischen Wohnformen von Menschen unterschiedlicher Rasse und der Einstellung gegenüber der ande-

ren Rasse analysieren. Allport geht speziell auf eine Studie ein, welche die Einstellungen von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe erfragt und mit ihrer Wohnform in Zusammenhang bringt. Einmal wohnen die Menschen nach dem ethnischen Hintergrund getrennt und einmal wohnen die Menschen ethnisch durchmischt. Im Ergebnis zeigen sich Unterschiede in der Einstellung der weißen gegenüber der schwarzen Bevölkerung abhängig von der Wohnform. Eine positivere Einstellung haben weiße Bewohner gegenüber schwarzen Bewohnern, die in einer gemischten Wohnform leben. Wie aber genau diese positive Wirkung zustande kommt, bleibt unklar (Allport, 1958). Die Segregation der Lebensräume von Menschen unterschiedlicher Rasse oder Menschen mit und ohne Behinderung hat eine lange Tradition. Wie in Amerika die Rassentrennung einen großen empirischen Forschungsbereich hervorgerufen hat, so kann für Deutschland die gegenwärtige Debatte um die Inklusion und das Umkehren der Trennung der Lebensräume von Menschen mit und ohne Behinderung als Beispiel angeführt werden.

Schlussendlich ist Allport davon überzeugt, dass der Status¹¹, den Menschen haben, eine wichtige Rolle beim Intergruppenkontakt spielt. Egal auf welchen Lebensbereich sich der Intergruppenkontakt bezieht, Statusgleichheit ist für ihn eine wichtige Bedingung des Kontaktes. Für Allport ist die Rassentrennung das zentrale Thema, an dem er die Bedeutung der Statusgleichheit in sozialen Situationen aufzeigt. Im Beruf hatten Menschen mit schwarzer Hautfarbe lange Zeit die Aufgabe, Menschen mit weißer Hautfarbe zu dienen beziehungsweise ihnen untergeben zu sein. Dieses Ungleichverhältnis hat einen Einfluss auf Vorurteile und Einstellungen gegenüber Menschen mit schwarzer Hautfarbe. Besteht zwischen den Rassen Statusgleichheit beim Intergruppenkontakt, ist für Allport die Möglichkeit gegeben, dass sich der Kontakt vorurteilsreduzierend auswirkt und einen positiven Einfluss auf die Einstellung erzielt. Entscheidend ist für Allport in diesem Zusammenhang, dass sich die positive Entwicklung dieser einen sozialen Situation auf weitere soziale Situationen überträgt und nicht auf eine Kontaktsituation begrenzt bleibt. Aus diesen Erkenntnissen leitet Allport vier zentrale Bedingungen ab, welche die optimale Kontaktsituation charakterisieren, wobei zu berücksichtigen gilt, dass der Kontakt in zwei Richtungen wirken kann. Entweder können bestehende Vorurteile, Stereotype, Stigmata beziehungsweise Einstellungen verstärkt oder reduziert werden. Diese vier Bedingungen sind für Allport ausschlaggebend, um eine negative Wirkung des Kontaktes zu verhindern.

(1) Die erste Bedingung ist die bereits beschriebene Statusgleichheit. Durch die Statusgleichheit stehen sich die Interaktionspartner auf einer Ebene gegenüber und der Kontakt kann zur

¹¹ „Die bessere oder schlechtere Stellung eines Menschen im Oben und Unten einer Dimension sozialer Ungleichheit wird üblicherweise als „Status“ bezeichnet“ (Hradil, 2001, S. 33).

Korrektur von bestehenden Vorurteilen oder negativen Einstellungen führen. Die Bedeutung der Statusgleichheit beim Intergruppenkontakt kann empirisch belegt werden, allerdings gestaltet sich die Operationalisierung von Statusgleichheit schwierig (vgl. Pettigrew, 1998; Schofield, 2001). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sich beim Intergruppenkontakt bestehende Vorurteile auch manifestieren können (vgl. Cohen & Lotan, 1995, S. 117).

(2) Eine weitere notwendige Bedingung für den optimalen Intergruppenkontakt stellt die gemeinsame Zielerreichung dar. Allport geht davon aus, dass ein übergeordnetes Ziel, das für beide Gruppen wichtig ist, eine positive Wirkung erzeugt. Wird das gemeinsame Ziel nicht erreicht, kann es dazu kommen, dass die schwächeren Gruppenmitglieder zum Sündenbock gestempelt werden. So kann das Nichterreichen des Ziels Frustrationen hervorruft, welche wiederum in Aggressionen enden können. Bestehen Vorurteile gegenüber den Mitgliedern der anderen Gruppe, kann die Sündenbockrolle verstärken (vgl. Allport, 1971).

(3) Für das Erreichen des gemeinsamen Ziels ist drittens die Kooperation der Gruppen notwendig. Das Ziel kann ausschließlich durch gemeinsame Anstrengungen und Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppenmitglieder erreicht werden. Durch die gruppenübergreifende Kooperation wird die Solidarität untereinander und miteinander gestärkt, was zu einer Veränderung im Verhalten und der Einstellung führt. Das „Robbers Cave Experiment“¹² ist ein Beispiel für die Wirkung, die ein gemeinsames Ziel und die Kooperation zwischen verfeindeten Gruppen haben kann. Treten die Gruppen in Kooperation und stehen sich nicht als Gegner gegenüber, kann sich ein Gemeinschaftssinn entwickeln, der eine vorurteilsreduzierende Wirkung mit sich bringt.

(4) Die Unterstützung durch Autoritäten und Gesetze ist die vierte Voraussetzung. Für das menschliche Verhalten sind Regeln und Normen wichtig. Sie dienen der Orientierung und stellen mehr oder weniger strenge Verhaltensvorschriften dar (vgl. Pettigrew, 1998). Für das Einhalten der Regeln und Normen sind die unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen verantwortlich. Strenge Verhaltensvorschriften wie Gesetze sind für einen gleichberechtigten Umgang der Gruppen zweckdienlich, indem sie vor allem weniger privilegierten Gruppen die Basis für einen gleichberechtigten Kontakt mit anderen Gruppen liefern (vgl. Allport, 1958).

¹² Bei dem Robbers Cave Experiment handelt es sich um einen Klassiker der Konfliktforschung, das von dem Sozialpsychologen Sherif und seinen Kollegen 1954 durchgeführt wurde. Zwei Gruppen mit jeweils elf Jungen nahmen an einem Ferienlager teil. In Phase eins wussten die beiden Gruppen nichts von ihrer gegenseitigen Existenz. Zunächst ging es darum, in den jeweiligen Gruppen Zusammenhalt und Identität zu schaffen (Wappen, Namensgebung, Projekte). In Phase zwei wurden die beiden Gruppen über deren gegenseitige Existenz informiert und ein Konflikt zwischen den beiden Gruppen provoziert (sportliche Wettbewerbe gegeneinander, Forscher zettelten Feindseligkeiten an). In Phase drei war es das Ziel, die Gruppen zueinander zu führen. Da die Gruppen so verfeindet waren, mussten die Wissenschaftler eingreifen. Die Gruppen bekamen Aufgaben, die sie nur gemeinsam lösen konnten (zum Beispiel Reparatur der Trinkwasserversorgung, Ausflüge). Nach einiger Zeit hatten die Maßnahmen Erfolg und die Gruppen näherten sich an (vgl. Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961).

Empirische Belege für die Relevanz dieser von Allport ausgearbeiteten Bedingungen der optimalen Kontaktsituation bestätigen die positive Wirkung des Intergruppenkontaktes (vgl. Works, 1961; Pettigrew & Tropp, 2006). Allport hat damit sein Forschungsziel, Klarheit darüber zu schaffen, dass die Kontaktsituation eine Bedeutung bei der Wirkung des Intergruppenkontaktes hat, erreicht. Für Allport war der gemeinsame Unterricht von Kindern unterschiedlicher Herkunft ein Beispiel, wie sich der Intergruppenkontakt positiv auswirken kann.

Intergruppenkontakt nach Pettigrew

Nachfolgend wird der Intergruppenkontakt nach Pettigrew (1986) beschrieben. Pettigrew kommt es in seiner modifizierten Darstellung zum Intergruppenkontakt vor allem darauf an, den Prozess der Einstellungsänderung mit den Bedingungen des optimalen Kontaktes zusammenzuführen und den Generalisierungseffekt von Kontakt zu erläutern.

Modifikation des Intergruppenkontaktes erfolgt über die Bearbeitung der Schwierigkeiten der bestehenden Erkenntnisse zum Intergruppenkontakt und der Kontakthypothese. Die Probleme beziehen sich einerseits auf empirische Schwächen, die durch die Überprüfung der Kontakthypothese aufgedeckt wurden, andererseits auf die inhaltlichen Schwächen der Theorie.

Für Pettigrew steht zunächst einmal fest, dass die umfassende Überprüfung der Kontakthypothese gezeigt hat, dass Allports vier Bedingungen von Bedeutung für den Intergruppenkontakt sind. Dennoch hat Allports Theorie vier Schwachstellen: Erstens den Selektions-Bias, der die Aussagekraft von Studien mit Querschnittsdesign schmälern kann. Zweitens die Tatsache, dass bei der Überprüfung der Kontakthypothese eine ständige Erweiterung an vermeintlich wichtigen Merkmalen beziehungsweise Bedingungen des Kontaktes erfolgt. Drittens wird der Prozess, der zur Veränderung der Einstellung durch den Kontakt führt, nicht beschrieben. Eine aussagekräftige Theorie sollte jedoch erläutern können, wie der Prozess der Einstellungsänderung mittels des Intergruppenkontaktes verläuft. Letztendlich geht es vor allem darum, Strategien zu erarbeiten, wie der Kontakt aufgebaut sein muss, um zielführende Interventionsmöglichkeiten zur Änderung von Einstellungen zu entwickeln und nicht darum, weitere Kontaktbedingungen herauszuarbeiten. Viertens wird nicht konkretisiert, wie es zur Generalisierung kommen kann. Auf dem Weg zur Generalisierung könnte der inklusive Unterricht dazu beitragen, dass die Kinder den intergruppalen Kontakt über den Schulkontext hinaus pflegen und auf das Freizeitverhalten und andere Lebensbereiche übertragen. Diese Annahme bedarf allerdings noch einer empirischen Überprüfung. Die beiden ersten Schwierigkeiten sind als methodische Probleme anzusehen (Pettigrew, 1998).

(1) Der Selektions-Bias, der die Aussagekraft von empirischen Studien einschränken kann, beinhaltet die Gegebenheit, dass der Kontakt sich nicht nur auf die Einstellung auswirken

kann. Es muss zudem berücksichtigt werden, dass Menschen mit einer negativen Einstellung oder mit Vorurteilen möglicherweise den Kontakt zu Menschen der Fremdgruppe vermeiden. Der Zusammenhang zwischen dem Intergruppenkontakt und der Einstellung geht somit in zwei Richtungen. Die Schwierigkeit besteht darin, die Kausalität des Kontaktes und der Einstellung zu erfassen, indem beide Wirkungsweisen berücksichtigt werden (vgl. Pettigrew, 1998). In einer Vielzahl an Studien wurde die Kontakthypothese überprüft und überwiegend bestätigt, allerdings weisen viele Studien ein Querschnittsdesign auf. Diese Studien sehen sich teilweise der Kritik des Selektions-Bias ausgesetzt und infolgedessen werden die Ergebnisse angezweifelt. Diese Zweifel werden durch Ergebnisse aus Längsschnittstudien entkräftet, welche die positive Wirkung des Intergruppenkontaktes bestätigen (vgl. Brown, Eller, Leeds & Stace, 2007; Eller & Abrams, 2004).

(2) Für Allport sind es vier Bedingungen, die eine optimale Kontaktsituation schaffen und darüber die positive Wirkung des Kontaktes sichern. Allerdings wird es zunehmend schwieriger den Überblick über relevante erklärende Kontaktbedingungen zu behalten, da eine beständige Erweiterung der Bedingungen des Kontaktes und der Kontaktsituation dazu führt, dass zum einen die Operationalisierung der Kontakthypothese erschwert wird und zum anderen die Trennung von wesentlichen und unwesentlichen Bedingungen erschwert wird. Durch diese Ausweitung wird es immer schwieriger die optimale Kontaktsituation zu finden, die alle genannten Kontaktbedingungen enthält (vgl. Dixon, Durrheim & Tredoux, 2005, S. 699).

(3) Allports Theorie fehlt es an der Beschreibung, wie es durch den Kontakt zur Einstellungsänderung oder zur Reduktion von Vorurteilen kommt. Pettigrew beschreibt vier Prozesse, die letztendlich eine Einstellungsänderung bewirken können und über welche die Einstellungsänderung erklärt werden kann (vgl. Pettigrew, 1998). Erstens ist es das Lernen über die Fremdgruppe. Diesem Prozess wird eine zentrale Rolle beigemessen, denn neues Wissen, Erkenntnisse und Erfahrungen über die Fremdgruppe, die den bestehenden Vorurteilen oder negativen Einstellungen widersprechen können, mögen idealiter zur Korrektur von Vorurteilen und negativen Einstellungen führen (vgl. Cook, 1978; Cloerkes, 2001; Lee, Farell & Link, 2004). Durch den Intergruppenkontakt ist es möglich, neue Informationen, Erkenntnisse und Wissen über die Fremdgruppe zu erhalten. Pettigrew und Tropp (2006) kommen in ihrer Metaanalyse über den Intergruppenkontakt zu dem Ergebnis, dass Wissen über die Fremdgruppe eine signifikante Mediatorvariable darstellt. Zweitens ist die Verhaltensänderung wichtig, denn eine Änderung des Verhaltens wird als Vorbote für die Einstellungsänderung angesehen. Durch den Intergruppenkontakt kann es zur Dissonanz kommen, wenn das Verhalten der eigenen Einstellung widerspricht und infolgedessen Dissonanz auftritt. Die Dissonanz kann durch

Einstellungsänderung beseitigt werden (siehe Kapitel 2.2.1). Als Beispiel für die Verhaltensänderung nennt Pettigrew das „Robbers Cave Experiment“.

Der dritte Prozess, den Pettigrew beschreibt, ist das Aufbauen von affektiven Bindungen. Emotionen spielen beim Intergruppenkontakt eine Rolle. Wenn zum Beispiel Ängste bestehen, kann das dazu führen, dass der Kontakt zur Fremdgruppe vermieden wird oder negative Reaktionen hervorgerufen werden. Gefühle vermitteln zwischen dem Kontakt und der Einstellung sowohl in negativer als auch in positiver Hinsicht. Kontakterfahrungen, die unter optimalen Bedingungen stattfinden, fördern Empathie und positive Gefühle, die auch als Mediator beim Intergruppenkontakt wirken (vgl. Kenworthy, Turner, Hewstone & Voci, 2005). Für Pettigrew sind Freundschaften von Bedeutung, denn diese stehen mit positiven Gefühlen, Sympathie und Empathie in Zusammenhang. Pettigrew und Tropp (2000) kommen zu dem Ergebnis, dass die Reduktion von Angstgefühlen wichtig ist, um durch den Intergruppenkontakt eine vorurteilsreduzierende Wirkung zu erzielen. Mit diesem Ergebnis sind sie im Einklang mit Yuker (1994). Yuker hebt die Bedeutung von Freundschaften für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung hervor, er bezieht sich auf empirische Studien, die eine positive Einstellung bei Menschen messen, die Freundschaften mit Menschen mit Behinderung pflegen.

Viertens nennt Pettigrew die Neubewertung der eigenen Gruppe. Der optimale Intergruppenkontakt beinhaltet sowohl eine Betrachtung der eigenen Gruppe als auch der Fremdgruppe. Dementsprechend wird einerseits die eigene Gruppe in Bezug auf ihre Normen und Werte betrachtet und andererseits werden durch die neuen Erkenntnisse und Erfahrungen die Sichtweise und die Einstellung der Fremdgruppe kennengelernt. Diese neue Perspektive kann die Sicht auf die eigene Gruppe und die Fremdgruppe beeinflussen. Pettigrew untersucht hierzu den Zusammenhang zwischen Nationalstolz und intergruppalen Freundschaftsbeziehungen (vgl. Pettigrew, 1998).

(4) Infolge der Beschreibung der Prozesse wie eine Einstellungsänderung zustande kommen kann, geht Pettigrew auf den Generalisierungseffekt des Kontaktes ein. Hier nennt Pettigrew drei Arten der Generalisierung, die sich aus unterschiedlichen Modellen der Kategorisierung¹³ speisen. Die Generalisierung der Kontaktwirkung bedeutet, dass die Erfahrungen, die durch den Intergruppenkontakt gemacht werden, sich insgesamt auf die Einstellung der Person über-

¹³ Im Modell von Gaertner und Mitarbeitern geht es um die Bildung einer gemeinsamen Identität im Sinne von Rekategorisierung (Gaertner et al., 1993). Das Modell der Dekategorisierung von Brewer und Miller betrachtet die Salienz der Persönlichkeit und die Wahrnehmung des Individuums bei dem Intergruppenkontakt als relevant (Brewer & Miller, 1984). Im Modell von Hewstone und Brown ist es wichtig, dass die aufeinandertreffenden Gruppenmitglieder typische Vertreter ihrer Gruppe sind. Die Gruppenzugehörigkeit wird in diesem Moment vorgehoben.

tragen und nicht auf die Situation bezogen bleiben. Am Anfang nehmen sich die Eigen- und die Fremdgruppe als zwei verschiedenen Gruppen wahr.

Der erste Aspekt bei der Generalisierung zeigt, dass ein positiver Kontakt alleine nicht ausreicht, um einen Generalisierungseffekt zu erzielen. Nur durch die Wiederholung von optimalen Kontaktsituationen kann die Einstellung gegenüber der Fremdgruppe verändert werden (Pettigrew, 1998).

Der zweite Aspekt stellt die Generalisierung einer Kontaktperson auf die gesamte Fremdgruppe dar. Dieser Aspekt beinhaltet zwei unterschiedliche Möglichkeiten, in welche Richtung die Wirkung erzielt wird. Einerseits wird der Kontaktperson zugeschrieben, dass sie möglichst ein typisches Gruppenmitglied, einen Repräsentanten der Gruppe darstellt. Der Intergruppenkontakt zwischen den typischen Gruppenmitgliedern kann zunächst einmal aufgrund des gleichen Status Gemeinsamkeiten hervorrufen. Andererseits kann über bestehende Unterschiede zum Beispiel kulturelle oder traditionelle Unterschiede eine Verbindung zwischen der Eigen- und der Fremdgruppe hergestellt werden. Durch den Kontakt zwischen den salienten Vertretern kann es zur Dekategorisierung kommen. Sowohl die Gleichheit als auch Unterschiede sind ein denkbare Verbindungsglied. Dabei erweitert Pettigrew die vier Bedingungen der Kontaktsituation nach Allport um eine fünfte Kontaktbedingung, die Zeit: „Optimal intergroup contact requires time for cross-group friendships to develop“ (Pettigrew, 1998, S. 76). Für Pettigrew ist die Zeit für die Wirkung des Intergruppenkontaktes entscheidend. Zudem muss über die optimale Kontaktsituation die Möglichkeit bestehen, dass sich intergruppale Freundschaften bilden. Demnach kann sich die Sichtweise und Wahrnehmung gegenüber der Fremdgruppe verändern, es kann sogar zur Rekategorisierung kommen. Von Rekategorisierung wird dann gesprochen, wenn sich aus der ehemaligen Eigen- und Fremdgruppe eine übergeordnete neue Gruppe formiert.

Als dritter Aspekt gilt, der Übertrag der Einstellung gegenüber einer Fremdgruppe auf andere Fremdgruppen. Das ist beispielsweise der Fall, wenn eine intergruppale Freundschaft mit einem Menschen mit einer Körperbehinderung die Meinung insgesamt zu Menschen mit Behinderung oder gegenüber anderen Minderheiten positiv beeinflusst.

Schlussendlich führt Pettigrew in seinem Prozessmodell die optimale Kontaktsituation, die Beschreibung des Prozesses der Einstellungsänderung, die Generalisierung und die zeitliche Komponente zusammen und siedelt das Modell auf der Mesoebene an. Anhand seines Modells kann er sowohl die Mikroebene betrachten, die Ebene der handelnden Individuen mit ihren Erfahrungen und Eigenschaften, die sie in den Kontakt mit einbringen, als auch die Makroebene, den gesellschaftlichen Kontext, in dem sich die Situation abspielt (vgl. Pettigrew, 1998). Für Pettigrew müssen Allports vier Bedingungen der Kontaktsituation um die fünfte Bedingung der Zeit

und die Möglichkeit in den Kontaktsituationen Freundschaften aufzubauen, ergänzt werden. Empirische Studien können den Zusammenhang zwischen intergruppalen Freundschaften und deren vorurteilsreduzierenden Wirkung belegen. Die Studie von Hall und McGregor verdeutlicht, wie wichtig inklusive Einrichtungen und ihre Programme zur Förderung von intergruppalen Freundschaften sind (McGregor, 2000). Eller und Abrams untersuchten in ihrer Längsschnittstudie Pettigrews modifizierte Kontakttheorie und unterstrichen die Bedeutung, welche die Verhaltensänderung spielt (Eller und Abrams, 2003, S. 55).

Am Beispiel der inklusiven Beschulung lässt sich Pettigrews Modell folgendermaßen beschreiben. Am Anfang nehmen sich die Schülerinnen und Schüler als Menschen mit und ohne Behinderung wahr. Sie sind Mitglieder zweier Kategorien, der Eigen- und der Fremdgruppe. Wenn die optimale Kontaktsituation positive Emotionen hervorruft und sich diese Situationen regelmäßig wiederholen, können bestehende Ängste beseitigt werden. Dadurch kann es zur Dekategorisierung kommen, die Kinder nehmen sich als Individuen wahr, unabhängig davon, ob eine Behinderung besteht oder nicht. Diese eine Situation führt allerdings noch nicht zur Generalisierung. Dazu braucht es nach Pettigrew mehr Zeit. Im Laufe des gemeinsamen Unterrichts kann es dazu kommen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler an jeder Aktivität (zum Beispiel im Sportunterricht) teilnehmen können. Hier kann die Gruppenunterteilung nach Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung noch einmal in den Vordergrund treten. Finden Klassenaktivitäten statt, die gemeinsames Handeln erfordern, also alle Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, kommt es zum Gemeinschaftserlebnis. Die positiven Situationen wiederholen sich und neue Erfahrungen werden gemacht, die sich auf Einstellung und Vorurteile auswirken. Intergruppalen Freundschaften können dadurch begünstigt werden (vgl. Pettigrew, 1998). Die Kontaktsituation, das Erleben und die Wahrnehmung der Situation spielen eine entscheidende Rolle dafür, ob der Kontakt als interpersonell, intergruppal oder als Gemeinschaft wahrgenommen wird. In dieser Phase kann es nach Pettigrew zur Rekategorisierung kommen. Für die Generalisierung ist letztendlich die Rekategorisierung wichtig, um die beiden Gruppen zusammen zu führen und eine neue Gemeinschaft aus der Eigen- und Fremdgruppe zu erstellen. Aus den beiden Gruppen der Kinder mit und ohne Behinderung wird die Gruppe der Kinder aus der Schule. Schlussendlich erfolgt die Rekategorisierung, indem es zur Wahrnehmung als eine gemeinsame Gruppe kommt. Wenn die veränderten Einstellungen über die Gruppe der Menschen mit Behinderung hinausgehen und sich auch auf andere Minderheiten auswirken, ist der Generalisierungseffekt umfassend erreicht.

Cloerkes Erkenntnisse zum Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung

Der Kontakt ist für Cloerkes eine entscheidende Determinante für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Denn: „direkter Kontakt mit behinderten Personen wird von den meisten Experten als die bei weitem wichtigste Determinante für die Qualität der Einstellungen Nichtbehinderter angesehen“ (Cloerkes, 1982, S. 562). Hier knüpft Cloerkes an Allport und Pettigrew an, denn einerseits betont er, dass der Kontakt nicht zwingend eine positive Wirkung auf die Einstellung hat, doch andererseits sieht er die Art des Kontaktes ebenso als wichtiges Merkmal an (Cloerkes, 2001). Zudem kritisiert Cloerkes die oftmals oberflächliche Operationalisierung von Kontakt und die Varianz bei der Operationalisierung des Kontaktes. Für den Zusammenhang von Kontakt zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung formuliert Cloerkes drei theoretische Annahmen, aus denen er wiederum zwei Thesen ableitet.

(1) Die erste Annahme bezieht sich darauf, dass sowohl Einstellungen als auch Vorurteile gelernt werden. Zudem beruht dieses Lernen oftmals nicht auf eigenen Erfahrungen, sondern auf Voraus-Urteilen. Durch den Kontakt¹⁴ zwischen Menschen mit und ohne Behinderung besteht die Möglichkeit einer Korrektur des falschen Voraus-Urteils (vgl. Cloerkes, 2001).

(2) Die zweite Annahme besteht darin, dass vertraute Situationen Sicherheit geben beziehungsweise Fremdes Unsicherheit hervorruft. Zu berücksichtigen sind hier die affektiven, konativen und kognitiven Komponenten der Einstellung. Diese sollten in sich stimmig und übereinstimmend gegenüber der sozialen Situation und ihren Interaktionspartnern sein. Cloerkes greift hier auf die Balancetheorie von Heider (1977) zurück, die bereits beschrieben wurde (Kapitel 2.2.1).

(3) Die Annahme drei erläutert die Verbindung zwischen den Empfindungen bei der zwischenmenschlichen Interaktion und dem Aufrechterhalten beziehungsweise Vermeiden von Kontakt. Zu Menschen, die man versteht, mit denen Freude geteilt wird, mit denen Gemeinsamkeiten bestehen oder die ein harmonisches Verhältnis zueinander haben, wird der Kontakt aufrechterhalten.

Den drei Annahmen zum Zusammenhang von Kontakt und Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung folgt die Ableitung zweier Thesen. These 1: „Personen, die über Kontakte mit Behinderten verfügen, werden günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen als Personen, die keine derartigen Kontakte haben oder hatten“ (Cloerkes, 2001, S. 114) und These 2: „Je häufiger Kontakt mit Behinderten bestanden hat, umso positiver wird die Einstellung des Betreffenden sein“ (2001, S. 114). Die Einfachheit, in Bezug auf das inhaltliche Ver-

¹⁴ Diese korrigierende Wirkung nimmt Cloerkes auch für Informationen an (vgl. Cloerkes, 2001).

ständnis der beiden Thesen, ist eindeutig. Die Operationalisierung des Kontaktes stellt jedoch eine Herausforderung dar. Nach Cloerkes gibt es viele weitere zu berücksichtigende Bedingungen des Kontaktes, wie zum Beispiel die Qualität oder die Freiwilligkeit des Kontaktes (Cloerkes, 1979). Cloerkes knüpft hier abermals an Allport und Pettigrew an, welche die Problematik der theoretischen Konzeptualisierung von Kontakt schildern, da die Wirkung des Kontaktes sowohl positiv als auch negativ sein kann.

Alle drei Forscher sehen die Art und die qualitativen Bedingungen des Kontaktes als wichtige Bestandteile an, denen endlich mehr Beachtung geschenkt werden muss (Cloerkes, 2001). Bei den qualitativen Bedingungen handelt es sich nach Cloerkes um die Intensität des Kontaktes und die situativen Bedingungen des Kontaktes. Die Intensität beinhaltet das emotionale Erleben des Kontaktes. „Der intensiven Beziehung müssen allerdings affektive, gefühlsmäßige Bindungen zugrundeliegen. „Freude am Kontakt“ und „positive Gefühle“ beim Zusammensein mit einer behinderten Person haben darum einen günstigen Einfluß auf die Einstellung“ (Cloerkes, 1982, S. 566). Die situativen Bedingungen beziehen den sozialen Kontext mit ein, in welchem der Kontakt stattfindet. Zu unterscheiden ist, ob der Kontakt im privaten Lebensbereich oder im beruflichen Kontext stattfindet. Ein privater Kontakt hat einen freiwilligen Charakter, während der berufliche Kontakt eventuell stattfinden muss und der Situation nicht ausgewichen werden kann, da dieser Bestandteil der Arbeit ist (vgl. Cloerkes, 2001). Die qualitativen Bedingungen lassen sich um quantitative erweitern. Neben der Häufigkeit des Kontaktes stellt die Anzahl an Kontaktpersonen eine quantitative Bedingung des Kontaktes dar. Cloerkes fordert, dass die Wirkung des Kontaktes genauer untersucht werden muss, dabei sollte nach der Art des Kontaktes unterschieden werden (vgl. Cloerkes, 2001).

Dieser Forderung von Cloerkes wird in der vorliegenden Dissertation nachgegangen, indem eine differenzierte, von den theoretisch bereits ausgearbeiteten Kontaktbedingungen geleitete Operationalisierung des Kontaktes vorgenommen wird, mit dem Ziel Aussagen machen zu können, welche Arten und Bedingungen des Kontaktes mit einer positiven Einstellung zu Inklusion einhergehen und vice versa.

2.2.3 Zwischenfazit: Theoretische Grundlagen

Zusammenfassend lässt sich aus Cloerkes theoretischen Überlegungen schlussfolgern, dass der Einfluss des Kontaktes zwischen Menschen mit und ohne Behinderung im Prinzip den Grundgedanken der Inklusion beinhaltet. Cloerkes sieht den frühen Kontakt als zentralen Einflussfaktor auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Die Verbindung zwischen Cloerkes Annahmen zur Wirkung des Kontaktes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung und dem Thema der vorliegenden Arbeit ist greifbar.

Die Umsetzung der Inklusion bietet die Möglichkeit, dass Menschen mit und ohne Behinderung von klein auf in Kontakt miteinander kommen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung entstehen können. Hierin sieht Pettigrew großes Potential einer positiven Wirkung auf die Einstellung. Inwieweit Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion haben, wird mit den vorliegenden Daten untersucht. Die Erkenntnisse von Allport zur Kontaktsituation zeigen auf, wie wichtig es ist, zwischen den Arten von Kontakt zu unterscheiden und die unterschiedlichen Arten von Kontakt zu erheben. Denn der Kontakt kann sich negativ auswirken und bestehende Vorurteile, Stereotype, Stigmata oder negative Einstellungen verstärken, wenn er als unangenehm oder beängstigend empfunden wird. Genauso kann eine schlecht vorbereitete Umsetzung der Inklusion in den Schulen für die Lehrkräfte negative Auswirkungen haben, wenn sie sich allein gelassen und überfordert fühlen.

2.3 Stand der Forschung: Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Inklusion

In diesem Kapitel wird der Stand der Forschung für die Themenbereiche Einstellung zu Inklusion und zu bestehenden Vorurteilen, Stereotypen und Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderung aufgearbeitet. Diese Studienergebnisse werden herangezogen, um relevante Einflussfaktoren herauszuarbeiten, die für die eigene empirische Untersuchung zur Einstellung zu Inklusion zu berücksichtigen sind.

Bei der Sichtung der Studien hat sich bereits gezeigt, dass Einflussfaktoren soziodemographische Merkmale wie Alter und Geschlecht sind sowie berufsspezifische Merkmale wie die Schulart der Befragten oder die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Zudem sind weitere Einflussfaktoren, wie die Form der Behinderung der Kontaktperson, das Wissen der Befragten zum Thema Behinderung und Inklusion sowie der Kontakt zu Menschen mit Behinderung zu berücksichtigen. Ergänzend wird ein kurzer Einblick in den Forschungsstand zur Umsetzung der Inklusion gegeben, da die Umsetzung der Inklusion kein Bestandteil der vorliegenden Untersuchung ist, allerdings für die Gesamtbetrachtung der Inklusion von Interesse ist.

2.3.1 Einstellungen, Vorurteile, Stereotype und Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderung

In diesem Unterkapitel werden Studienergebnisse zu möglichen Einflussfaktoren auf bestehende Vorurteile, Stereotype, Stigmata und Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung betrachtet. Dargestellt werden die Ergebnisse betreffend dem Einfluss von soziodemographischen Merkmalen, Form der Behinderung sowie Kontakt und Wissen in Kombination. Zu berücksich-

tigen ist dabei, dass die Einstellungsänderung nicht nur positiv verlaufen kann, genauso können bestehende negative Einstellungen, Vorurteile, Stereotype oder Stigmata verfestigt werden.

Geschlecht und Alter

Die bestehenden Studienergebnisse zum Einfluss des soziodemographischen Merkmals Geschlecht auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung sind nicht einheitlich. Tendenziell haben Frauen eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung (Simpson, Parrish & Cook, 1976; Cloerkes, 1979; Tait & Purdie, 2000; Jaques, Linkowski & Sieka, 1970; Read & Law, 1999). Avramidis und Norwich (2002) kommen in ihrem Review zu der Erkenntnis, dass die Ergebnisse zu dem soziodemographischen Merkmal Geschlecht nicht eindeutig sind. Sie bestätigen die Tendenz einer positiveren Einstellung von Frauen, allerdings liegen ihnen auch Ergebnisse vor, bei denen das Geschlecht keinen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung hat (vgl. Avramidis & Norwich, 2002). In Bezug auf bestehende Stereotype gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung zeigt sich, dass bei Frauen mit psychischen Erkrankungen nicht so stark zwischen „normal“ und „abweichend“ von der Geschlechterrolle unterschieden wird, wie bei Männern mit psychischen Erkrankungen (vgl. Jones & Cochrane, 1981). Wird die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung und der Einfluss des Geschlechts im internationalen Vergleich betrachtet, zeigt sich ebenfalls ein uneinheitliches Bild. In Amerika wurden keine Geschlechterunterschiede bei der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung festgestellt. In Dänemark zeigt sich für Männer eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung als für Frauen und in Griechenland wurde für Frauen eine positivere Einstellung als für Männer beobachtet (Jaques, Linkowski & Sieka, 1970).

Die Studienergebnisse zum Einfluss des Alters auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung sind ebenfalls uneinheitlich. So gibt es Studienergebnisse, die besagen, dass ältere Befragte eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen haben. Bei jüngeren Befragten besteht häufiger ein Unwohlsein gegenüber Menschen mit Behinderung als bei älteren Befragten (vgl. Read & Law, 1999; McLean & Gannon, 1995). Demgegenüber kommt Cloerkes (1979) zu dem Ergebnis, dass ältere Befragte tendenziell eine negativere Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung haben als jüngere Befragte. Eine andere Blickrichtung nehmen Ahlborn, Panek und Jungers (2008) in ihrer Studie ein. Sie untersuchen, ob es Unterschiede in der Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung nach deren Alter gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Behinderung nicht positiver wahrgenommen werden als Jugendliche mit Behinderung.

Merkmal der Kontaktperson - Form der Behinderung

Bei den nachfolgenden empirischen Studien ist der Einfluss der Form der Behinderung von Interesse. In der Theorie wurde die Form der Behinderung als ein möglicher Erklärungsfaktor für bestehende Einstellungen, Vorurteile, Stereotype und Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderung bezeichnet.

Empirische Studien legen nahe, dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung hat (Karnilowicz, Sparrow & Shinkfield, 1994; Strohmer, Grand & Purcell, 1984). Studienergebnisse zeigen, dass die Einstellung gegenüber Menschen mit einer Körperbehinderung positiver ist als gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. Karnilowicz, Sparrow & Shinkfield, 1994). Einige Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung bestehen. Zudem hat sich gezeigt, dass es gegenüber Menschen mit Behinderung unterschiedliche Vorurteile gibt und dass diese stigmatisierenden Erfahrungen für Menschen mit Behinderung bekannte negative Lebensereignisse sind (vgl. Akrami, Ekehammar, Claesson & Sonnander, 2006). Cloerkes (1979) hat in seiner Theorie dargelegt, dass die Visibilität einer Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung hat. Centers und Centers (1963) untersuchten die Einstellung von Kindern im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren gegenüber Kindern mit Amputation. Die Ergebnisse zeigen, dass Kindern mit einer Amputation eine ablehnendere Haltung entgegengebracht wird als Klassenkameraden ohne Amputation. Newberry und Parish (1997) untersuchten in ihrer Studie die Einstellung von Kindern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit Behinderung und wie sich die Interaktion zwischen den beiden Gruppen auf die Einstellung auswirkt. Untersucht wurde die Einstellung gegenüber Kindern mit Lernbehinderung, Hörbehinderung, Sehbehinderung, Körperbehinderung und geistiger Behinderung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Visibilität einer Behinderung einen Einfluss auf den Effekt von Kontakt hat.

Thomas, Foreman und Remenyi (1985) untersuchten in ihrer Studie australische Kinder im Grundschulalter auf ihre Kontakterfahrungen und ihre Einstellung gegenüber Kindern mit Körperbehinderung. Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich 38% der Befragten ein Kind mit einer Körperbehinderung persönlich mit Namen kennen und dass unstrukturierte Kontakterfahrungen wenig hilfreich sind. Cooney, Jahoda und Knott (2006) untersuchten, welche Erfahrungen Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung an einer allgemeinen Schule im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen gemacht haben. Die untersuchten Schülergruppen berichten von ähnlichen Stigmatisierungserfahrungen, ähnlichen Verletzungen und Enttäuschungen aufgrund von Stigmatisierung oder des verspottet und ausge-

grenzt werden. Die Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule geben häufiger Stigmatisierungen durch Gleichaltrige ohne Behinderung an.

Die Möglichkeiten der Umsetzung der Inklusion werden von den Lehrkräften von der Form der Behinderung abhängig gemacht. Bei Kindern mit einer Körperbehinderung sind es nahezu zwei Drittel der Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, dass die Beschulung der Kinder an Regelschulen vorteilhafter ist als an einer Förderschule. Im Gegensatz dazu sehen die Lehrkräfte die Beschulung von Kindern mit geistiger Behinderung kritisch. Hier sind mehr als die Hälfte der Lehrkräfte der Meinung, dass Kinder mit einer geistigen Behinderung an einer Förderschule bessere Möglichkeiten des Lernens haben (vgl. Ellerbeck, 2013).

Kontakt und Wissen

Der Kontakt und das Wissen wurden als zwei wichtige Methoden zur Veränderung der Einstellungen und Reduktion von bestehenden Vorurteilen, Stereotypen und Stigmata bezeichnet. Empirische Studien belegen übereinstimmend, dass die Wissensvermittlung und der Kontakt zu Menschen mit Behinderung wichtige Prädiktoren für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung darstellen (vgl. Leyser & Abrams, 1983; Hazzard, 1983; Leyser, Cumblad & Strickman, 1986; Tait & Purdie, 2000; Abiodun, Adewuya & Makanjuola, 2008). Angehende Lehrkräfte, die keinen Kontakt zu Kindern mit Behinderung haben, weisen eine negativere Einstellung gegenüber Körperbehinderten auf als Lehrkräfte, die im Klassenraum Kontakt zu Kindern mit Behinderung haben (vgl. Leyser & Abrams, 1983). Empirisch nachweisbar ist zudem, dass der Wissensstand über Menschen mit Behinderung mit dem Alter der Kinder ansteigt (vgl. Hazzard, 1983). Für den Einfluss von Bildungsprogrammen zeigt sich, dass es wichtig ist, Bildungsprogramme strukturiert und gezielt durchzuführen, um einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu erreichen (vgl. Simpson, Parrish & Cook, 1976). Der Zusammenhang zwischen Informationen und deren stigmareduzierender Wirkung kann aufgezeigt werden, wenn auch nicht im gleichen Umfang wie für den Kontakt. Die Studienergebnisse stützen die These, dass durch die Methoden Wissensvermittlung und Kontakt zu Menschen mit Behinderung die Einstellung gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung positiv beeinflusst werden können (vgl. Penn, Guynan, Dally, Spaulding, Garbin & Sullivan, 1994; Couture & Penn, 2003).

Corrigan, Backs Edwards, Green, Diwan und Penn (2001) untersuchten in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen Stereotypen, Erfahrungen mit Menschen mit psychischer Krankheit und sozialer Distanz gegenüber Menschen mit psychischer Krankheit. Corrigan und Kollegen kommen zu dem Ergebnis, dass Erfahrungen und intensiver Kontakt mit Menschen mit psychischer Krankheit mit weniger Vorurteilen und unpassenden Stereotypen in Zusammenhang

stehen. Die Studienergebnisse von Matteo und You (2012) zeigen die positive Wirkung des Kontaktes auf, denn der direkte Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung führt zur Reduktion von sozialer Distanz und Stigmata.

Fichten et al. (1989, 1994, 2005) haben untersucht, inwieweit die verstärkte Integration von Menschen mit Behinderung in Verbindung mit kognitiven und affektiven Komponenten beim Kontakt mit Menschen mit Behinderung und der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung steht. Ihre Ergebnisse zeigen, dass mehrere Bedingungen in Bezug auf kognitive und affektive Komponente zu berücksichtigen sind. Erstens beeinflusst die Umsetzung der Inklusion die Wahrscheinlichkeit auf Menschen mit Behinderung zu treffen und darüber die Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung. Früher kam zwischen Menschen mit und ohne Behinderung aufgrund der weitgehenden Separation selten Kontakt zustande. Möglicherweise kann verstärkter Kontakt erreichen, dass Menschen mit Behinderung als „normal“ wahrgenommen werden, und ihr Auftreten und ihre Teilhabe eine soziale Tatsache sind, welche die Vielfalt der Menschen widerspiegelt und nicht mehr als abweichend empfunden wird. Zweitens beeinflusst der Kontakt die Einstellung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung auf unterschiedliche Art und Weise stattfinden kann. Kontakt kann direkt, indirekt oder medial sein. Fichten et al. merken an, dass bei der Methode Kontakt berücksichtigt werden muss, dass der Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung durch bestehende Stereotype und Vorurteile mitgestaltet werden kann. So kann zum Beispiel der indirekte Kontakt durch Medien die Wirkung des Kontaktes beeinflussen (vgl. Fichten, Robillard & Sabourin, 1994; Fichten, Tagalakakis & Amsel, 1989; Fichten, Cutler & Schipper, 2005). Aus diesen Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass insbesondere der Zusammenhang zwischen Kontakt und Einstellung in Bezug auf kognitive und affektive Komponenten bedeutsam ist. Fichten et al. sehen den Kontakt als wichtige Komponente für die Integration und die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung an. Fichten, Cutler und Schipper (2005) haben des Weiteren untersucht, inwieweit die freiwillige Arbeit mit Kindern mit Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Erwachsenen mit Behinderung hat. Der freiwillige Kontakt fand über einen Zeitraum von vier bis zehn Monaten mit Kindern mit Körperbehinderung und Hörbehinderung statt. Ein eindeutiges Ergebnis zeigt der freiwillige Kontakt zu Kindern mit Behinderung dahingehend, dass der er sich positiv auf die soziale Nähe zu den Kindern auswirkt. Der Kontakt hat vor allem Einfluss auf das Reduzieren von sozialer Distanz gegenüber den Kontaktpersonen. Die soziale Distanz hat Auswirkungen auf die Gedanken über Menschen mit Behinderung. In Bezug auf die Einstellung und Gedanken gegenüber erwachsenen Menschen mit Behinderung zeigen sich positive Tendenzen. Aus

den vorgestellten Ergebnissen kann gefolgert werden, dass die Wirkung des Kontaktes einerseits durch unterschiedliche Kontaktmöglichkeiten zustande kommen kann und andererseits bestehende Schemata von Menschen mit Behinderung berücksichtigt werden müssen, um den Einfluss der Maßnahmen zu kontrollieren.

2.3.2 Einstellung zu Inklusion

Zu Beginn dieses Unterkapitels werden Studienergebnisse vorgestellt, in denen der Einfluss der berufsspezifischen Merkmale Schulart, Lehrer-Selbstwirksamkeit und Berufsjahre auf die Einstellung zu Inklusion untersucht wurde. Des Weiteren werden Untersuchungsergebnisse zur Form der Behinderung, den soziodemographischen Merkmalen sowie Kontakt in unterschiedlicher Variation berücksichtigt. In die empirischen Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen der Umsetzung von Inklusion wird ein kurzer Einblick gegeben.

Berufsspezifische Merkmale - Schulart

Zahlreiche empirische Studien, welche die Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion untersuchen, kommen zu dem Ergebnis, dass es Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion nach der Schulart gibt (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Woodcock, 2013; Verband für Bildung und Erziehung, 2015). Überwiegend zeigen diese Studienergebnisse, dass Lehrkräfte an Sonderschulen der Inklusion positiver gegenüberstehen als Lehrkräfte an Grundschulen und weiterführenden Schulen (vgl. Minke, Beer, Deemer & Griffin, 1996; McLeskey, Waldron, So, Swanson & Loveland, 2011; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014; Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999). Es gibt allerdings auch Studien, die keine nennenswerten Unterschiede nach der Schulart der Lehrkräfte und ihrer Einstellung feststellen (vgl. Scruggs und Mastropieri, 1996; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Ein aktuelles Ergebnis stammt vom Verband für Bildung und Erziehung (2015). Der bereits bekannte Unterschied zwischen der Einstellung von Lehrkräften an Grundschulen und Lehrkräften an weiterführenden Schulen zeigt sich hier auch, allerdings zeigt sich zudem, dass Grundschullehrkräfte der Inklusion am deutlichsten zustimmen. Die Sonderschullehrkräfte und Lehrkräfte an Haupt-/Werkrealschulen liegen dazwischen. Diese etwas unterschiedlichen Ergebnisse könnten daraus resultieren, dass die Befragten von der momentan noch unrealistischen Situation ausgehen sollten, dass die finanzielle und personelle Ausstattung für die Umsetzung der Inklusion gegeben ist.

Bezogen auf den Einfluss der Schulart lassen sich zusammenfassend tendenziell zwei Ergebnisse festhalten: erstens haben Sonderschullehrkräfte in der Tendenz eine positivere Einstellung zu Inklusion als Lehrkräfte an Regelschulen und zweitens haben Lehrkräfte an Grund-

schulen eine positivere Einstellung als ihre Kollegen an weiterführenden Schulen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte an Grundschulen bereits stärker mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern vertraut sind, da in der Grundschule nicht die Selektion vorherrscht, die sich dann in den weiterführenden Schulen zeigt. In der vorliegenden Untersuchung müssen deshalb die Schulart der Befragten und deren Einfluss berücksichtigt werden.

Berufsspezifisches Merkmal - Lehrer-Selbstwirksamkeit

Für die Einstellung zu Inklusion kann das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, die sogenannte Lehrer-Selbstwirksamkeit, als Einflussfaktor angenommen werden. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit und Lehrerfahrungen werden zu den berufsspezifischen Merkmalen gezählt. Eine Vielzahl an empirischen Studien zeigt einen positiven Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die Akzeptanz von Kindern mit Behinderung im Unterricht (vgl. Forlin, 1995; Loreman, Sharma & Forlin, 2013) beziehungsweise deren Einstellung zu Inklusion auf (vgl. Treder, Morse & Ferron, 2000; Taylor & Ringlaben, 2012; Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Hellmich & Görel, 2014; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014; Heyl et al., 2012). Diese Studienergebnisse verdeutlichen, wie wichtig die Lehrerpersönlichkeit für den Unterricht ist und dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion hat. Zusätzlich hat sich gezeigt, dass Erfahrungen mit inklusivem Unterricht ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Einstellung haben. Lehrkräfte an Regelschulen sehen teilweise ihre Fähigkeit für die Umsetzung der Inklusion als nicht ausreichend an. Allerdings sind diese Fähigkeiten entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion. Sie sind notwendig, um alle Schülerinnen und Schüler effektiv zu unterrichten (vgl. Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999). Für die vorliegende Untersuchung muss folglich gerade in Bezug auf Analysen betreffend die Einstellung zu Inklusion, die Lehrer-Selbstwirksamkeit als zentrales Merkmal der berufsspezifischen Merkmale berücksichtigt werden.

Berufsspezifisches Merkmal – Berufserfahrungen

Studien zum Einfluss der Berufserfahrungen auf die Einstellung zu Inklusion sind schwierig einzuordnen. Die Studie von Forlin (1995) zeigt beispielsweise, dass die Akzeptanz eines Kindes mit einer körperlichen Behinderung bei Pädagogen am größten ist, wenn sie weniger als sechs Berufsjahre haben. Mit Zunahme der Berufsjahre schwindet diese Akzeptanz. Avramidis und Norwich (2002) fassen in ihrem Review die Ergebnisse zum Einfluss der Berufsjahre auf die Einstellung zu Inklusion zusammen. Sie zeigen auf, dass bei bis zu 14 Berufsjahren eine positive Einstellung besteht. Erst danach flacht die positive Einstellung ab. Anderer-

seits gehen zum Beispiel Avramidis und Norwich (2002) und Ahmmed et. al. (2012) aufgrund ihrer Studienergebnisse davon aus, dass die Berufserfahrungen keinen entscheidenden Einfluss auf die Einstellung haben. Vielmehr geht es um Qualifikationen, Rahmenbedingungen, Lehrer-Selbstwirksamkeit und Kontakterfahrungen.

Merkmal der Kontaktperson - Form der Behinderung

Bei der Erfassung der unterschiedlichen Formen von Behinderung gibt es mehrere Möglichkeiten der Untersuchung. Viele Studien erheben die Einstellung zu Inklusion beziehungsweise zur Integration für mehrere Behinderungsformen, während manche speziell eine Behinderungsform betrachten. Tendenziell zeigt sich ziemlich deutlich, dass gegenüber Kindern mit einer Körperbehinderung überwiegend eine positive Einstellung zur inklusiven Beschulung besteht, wohingegen gegenüber Kindern mit einer geistigen Behinderung eher eine ablehnende Haltung vorherrscht (vgl. Forlin 1995; Gebhardt et al., 2011; Meyer, 2011; Sze 2009). Lehrkräfte identifizieren Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwierigkeiten als diejenigen Kinder, die zusätzliche Unterstützung benötigen, was sich oftmals unter den gegebenen Rahmenbedingungen schwierig gestaltet (Bartak & Fry, 2004). Die inklusive Beschulung von Kindern mit einer geistigen Behinderung oder einer Sehbehinderung sehen Lehrkräfte als eher schwierig an (Meyer, 2011; Heyl et al., 2012).

Gebhardt et al. (2011) haben bestehende Datensätze aus den Jahren 1998 und 2009 zur Einstellung von Lehrkräften gegenüber der Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf neu ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einstellung zur Integration von Kindern mit einer Körperbehinderung am positivsten ist, gefolgt von der Zustimmung zur Integration von Kindern mit einer Lernbehinderung. Die Einstellung gegenüber der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung ist am negativsten (vgl. Gebhardt et al., 2011).

Studienergebnisse zu der Einstellung zur inklusiven Beschulung von Kindern mit Behinderung und dem Einfluss von Bildungsprogrammen und Kontakt zeigen, dass Kontakt und Wissen vor allem auf die affektive und die kognitive Komponente von Einstellung abzielen und dadurch die Befragten weniger negative Emotionen und weniger Stereotype im Umgang mit Menschen mit einer geistigen Behinderung haben (Beh-Pajoo, 1992; Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003).

Geschlecht und Alter

Bei der Einstellung zu Inklusion zeigen sich die gleichen Tendenzen bezüglich des soziodemographischen Merkmales Geschlecht, wie bereits bei der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Avramidis und Norwich (2002) führten in einem Review die bisherigen

Ergebnisse zur Einstellung von Lehrkräften zu Integration/Inklusion zusammen: Es besteht tendenziell eine positive Einstellung unter den Lehrkräften gegenüber der Inklusion. Weibliche Lehrkräfte zeigen in einigen Studien eine positivere Einstellung gegenüber der inklusiven Beschulung auf als männliche Lehrkräfte. Allerdings gibt es gleichermaßen Studien, die keine Geschlechterunterschiede feststellen (vgl. Loreman, Forlin, Sharma, 2007; Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012; Woodcock, 2013).

Wie bereits bei den Studien zu Einstellung, Stigmata, Vorurteilen und Stereotypen über Menschen mit Behinderung, sind die Ergebnisse betreffend der Einstellung zu Inklusion und dem Alter der Lehrkräfte uneinheitlich. Einige Studienergebnisse stellen keinen Zusammenhang zwischen dem Alter und der Einstellung fest (u.a. Ahmmed et. al., 2012), während andere Tendenzen aufzeigen, dass jüngere Befragte eine positivere Einstellung zu Inklusion haben als ihre älteren Kollegen an der Schule (u.a. Sharma, Forlin & Loreman, 2008).

Qualitatives Merkmal von Kontakt – Entstehung von Freundschaften

Laut den Studienergebnissen von Johanson und Johanson (1981) müssen für das gemeinsame Lernen strukturierte Rahmenbedingungen in der Kontaktsituation gegeben sein, um miteinander auf positive Art und Weise zu kooperieren sowie zu interagieren, was Auswirkungen auf das Entstehen von Freundschaftsbeziehungen hat. Zudem verdeutlicht diese Studie, dass Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung in Gemeinschaftskontexten häufiger vorkommen als in Einzelsituationen. Die Autoren folgern, dass sich der gemeinsame Unterricht positiv auf die Einstellung auswirkt, weil sie über die gemeinsamen Aufgaben häufiger in Kontakt miteinander treten und diese Kontakte überwiegend neutral beziehungsweise positiv verlaufen. Ahmmed et. al. (2012) haben in ihrer Studie den Einfluss von Kontakterfahrungen innerhalb und außerhalb des Schulkontextes mit der Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion in Verbindung gebracht. Der Kontakt hat einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung, vor allem der Kontakt innerhalb des Schulkontextes hat sich als bedeutsam erwiesen. Die Unterschiede in der Einstellung zwischen Lehrkräften mit und ohne Kontakt außerhalb des Schulkontextes sind ebenfalls signifikant. Diese Unterschiede sind jedoch kleiner als innerhalb des Schulkontextes.

Quantitative Merkmale von Kontakt – Zeit und Wissen

Pettigrew geht in seiner Theorie davon aus, dass die Intensivierung von Kontakt Zeit benötigt und Zeit möglicherweise einen positiven Einfluss auf die Einstellung und die Integration von Kindern mit Behinderung hat. In einer Untersuchung von Maras und Brown (1996) konnte der Einfluss des Faktors Zeit nachgewiesen werden, indem sie die Einstellung von Grund-

schülern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit Lernbehinderung und dem Kontakt zwischen ihnen untersuchten. Die Ergebnisse der Autoren lassen die Schlussfolgerung zu, dass der Kontakt in Verbindung mit der Zeit einen Einfluss auf die Einstellung der Kinder hat. Inwieweit Freundschaften für die Einstellung zu Inklusion von Relevanz sind, geht aus der Studie nicht hervor, allerdings kann aus theoretischer Sicht davon ausgegangen werden, dass Freundschaften auf freiwilliger Basis existieren und eine statusgleiche Kontaktform herstellen.

Studienergebnisse zum Einfluss von Kontakt und Wissensvermittlung auf die Einstellung zu Inklusion von Lehrkräften zeigen auf, dass fehlendes Wissen und Kenntnisse im Umgang mit Menschen mit Behinderung eine Schwierigkeit darstellen, was sich negativ auf die Einstellung zu Inklusion auswirken kann. Von Relevanz sind die positiven Einflüsse von Wissen und Kontakt auf die Einstellung (Leyser & Romi, 2008; Ivey & Reinke, 2002; Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, Sharma & Forlin, 2013). Wissensvermittlung findet oftmals über Fortbildungen und Trainingsprogramme statt. Unabhängig vom Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben Fortbildungen und Trainingsprogramme für Lehrkräfte einen positiven Einfluss auf die inklusive Arbeit (u.a. Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2011; Lopez-Torrijo & Mengual-Andres, 2015; Baldiris Navarro, Zervas, Fabregat Gesa & Sampson, 2016).

Rahmenbedingungen der Umsetzung von Inklusion an Schulen

Die nachfolgenden Studienergebnisse beziehen sich auf die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Inklusion. Aus ihnen lässt sich ableiten, dass starke Bemühungen unternommen werden sollten, um die positiven Konsequenzen aus der inklusiven Beschulung herauszuarbeiten und Fortschritte aufzuzeigen, welche die Lehrkräfte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erzielen können. Die Studie verdeutlicht die wahrgenommenen Mängel an Anpassungsmöglichkeiten der bestehenden Lehrpläne und Lehrinhalte, Unterstützung von Seiten der Träger sowie an Curricula für die inklusive Beschulung. Zudem wird der Umgang mit Lernproblemen, Hilfestellungen und Verhaltensschwierigkeiten teilweise kritisch gesehen. Lehrkräften an Regelschulen mangelt es an Fortbildungen, die Klassengrößen entsprechen nicht dem Bedarf und es mangelt an Zeit für die Kooperation mit den Familien. Zudem muss mehr in die Unterstützung der Lehrkräfte investiert werden, damit diese den Erfolg der inklusiven Beschulung erkennen (vgl. Coates, 1989; Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Avramidis & Norwich, 2002; McLeskey, Sze, 2009; Waldron, So, Swanson & Loveland, 2011). Die Studienergebnisse zeigen auch, wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte Unterstützung durch Fortbildung, durch den Schulträger und das Elternhaus der inklusiven Schülerinnen und Schüler bekommen. Ein interessantes Ergebnis ist dabei, dass Grundschullehr-

kräfte und Lehrkräfte an Haupt-/Werkrealschulen sich am deutlichsten für Fortbildungen aussprechen, während Lehrkräfte an Gymnasien den geringsten Bedarf angeben (Verband für Bildung und Erziehung, 2015). Mit diesen Studienergebnissen wird die Notwendigkeit von Fortbildungen und Bildungsprogrammen zur inklusiven Beschulung verdeutlicht.

2.3.3 Zwischenfazit: Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Inklusion

Das Thema Inklusion ist stärker in den Fokus des gesellschaftlichen und politischen Interesses gerückt; das zeigen die Veränderungen, die sich mit der Auslegung und dem Verständnis von Behinderung durch die Weltgesundheitsorganisation und durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 ergeben haben. Aus den genannten Gegebenheiten lässt sich schlussfolgern, dass zur Umsetzung der Inklusion politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen grundlegend sind. Die Umsetzung der Inklusion findet jedoch auch auf der individuellen Ebene statt, maßgeblich sind folglich auch die Einstellung und das Verhalten.

Dargestellt wurde, dass für die Umsetzung der Inklusion noch ein weiter Weg beschritten werden muss. Lehrkräfte fordern sowohl mehr Unterstützung von Seiten der Träger als auch personelle und fachliche Unterstützung zur Umsetzung der Inklusion. Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Inklusion sind laut den Lehrkräften wesentlicher Bestandteil für das Gelingen der Umsetzung der Inklusion.

Aus den beschriebenen Studienergebnissen können erste Erkenntnisse für die eigene Untersuchung zur Einstellung zu Inklusion abgeleitet werden. Die Studienergebnisse zeigen auf, dass berufsspezifische Merkmale wie die Schulart, an der die Lehrkräfte unterrichten, die Berufserfahrung und die Lehrer-Selbstwirksamkeit einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Umsetzung der Inklusion und die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung haben. Lehrkräfte von Sonderschulen weisen eine positivere Einstellung zu Inklusion auf als Lehrkräfte an Grundschulen und weiterführenden Schulen. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit muss für die vorliegende Untersuchung bei den Analysen betreffend der Einstellung zu Inklusion berücksichtigt werden, da sie sich als deutliches Merkmal erwiesen hat. Wie die Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen in Bezug auf den inklusiven Unterricht einschätzen, kann einen Einfluss auf ihre Einstellung zu Inklusion haben.

Inwieweit die Berufserfahrungen insgesamt bedeutsam sind, ist weniger gut belegt. Der Einfluss der Berufserfahrungen stellt sich komplizierter dar. Sie müssen von den Erfahrungen mit inklusivem und integrativem Unterricht differenziert betrachtet werden, weil anzunehmen ist, dass inklusive Unterrichtserfahrungen speziell mit dem Wissen zum Umgang mit Menschen

mit Behinderung und mit dem Thema Inklusion in Verbindung stehen, während die Berufserfahrungen sich allgemeiner auf das Unterrichten beziehen.

Die soziodemographischen Merkmale Alter und Geschlecht spielen eine untergeordnete Rolle. Bei der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung haben Frauen tendenziell eine positivere Einstellung als Männer. Die Ergebnisse in puncto Alter sind widersprüchlich. Beim Einfluss des Alters ist zu berücksichtigen, dass Alterseffekte durch Reifungsprozesse, Lernprozesse, Wissen und Sozialisationsbedingungen beeinflusst werden können.

Ein weiterer Einflussfaktor ist die Form der Behinderung der Kontaktpersonen. Bei den Merkmalen der Betroffenen sind die Ergebnisse eindeutig: die Form der Behinderung hat einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber den Personen mit Behinderung und auf die Einstellung zu Inklusion. Lehrkräfte können sich Inklusion bei Kindern mit Lern- oder Sprachschwierigkeiten eher vorstellen als bei Kindern mit geistiger Behinderung. Menschen mit Körperbehinderung erfahren deutlich mehr Zustimmung als Menschen mit geistiger Behinderung. Daraus folgt, dass die Analysen der vorliegenden Arbeit sowohl den Kontakt als auch die Einstellung nach der Form der Behinderung differenziert betrachten müssen. Wenn der Kontakt einen Einfluss auf die Inklusion hat, muss untersucht werden, ob es bereits bei dem Kontakt Unterschiede nach der Form der Behinderung gibt.

Bestehende Freundschaften wurden bislang nur auf Unterschiede im Freundschaftsverhalten und Veränderungen in der Kooperation im Unterricht untersucht.

Zwei weitere bereits untersuchte Einflussfaktoren stellen der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung sowie das Wissen zum Thema Inklusion oder zu Behinderung dar. In den beschriebenen Studienergebnissen wurde vor allem die Wirkung der beiden Methoden Wissensvermittlung und Kontakt zu Menschen mit Behinderung zur Stigmareduktion gezeigt. Der Kontakt als Methode zur Vorurteilsreduzierung und zur Verbesserung von Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung wird als vielversprechende Maßnahme angesehen und kann empirisch belegt werden. Die empirisch nachweisbaren Effekte des Kontaktes sind in Bezug auf den Abbau sozialer Distanz gegenüber Menschen mit Behinderung, weniger Vorurteile und weniger unpassende Stereotype stärker als für die Methode der Wissensvermittlung. Bezüglich der Methode Kontakt lässt sich festhalten, dass die Bedingungen des Kontaktes stärker berücksichtigt werden müssen. Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Merkmale von Kontakt, wie zum Beispiel das emotionale Erleben, sind offenbar für die Wirkung des Kontaktes relevant. Die vorgestellten Studien haben zudem gezeigt, dass sich die Kombination von Programmen, Fortbildungen, die zur Förderung von Informationen und Wissen über Behinderung dienen und den Umgang mit Menschen mit Behinderung unterstüt-

zen, positiv auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung auswirken. Dabei hat sich auch gezeigt, dass eine Kombination von Wissen und Kontakt effektiver ist als die einzelne Methode, wobei der Einfluss des Kontaktes als effektiver anzusehen ist als die Wissensvermittlung.

2.4 Stand der Forschung: Intergruppenkontakt und Kontakthypothese

Die in diesem Kapitel vorgestellten Studienergebnisse fokussieren den Einfluss von Kontakt auf bestehende Stigmata, Stereotype, Vorurteile und der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Demnach geht es in diesem Kapitel nicht um die Einstellung zu Inklusion, sondern vor allem darum, bestehende Studienergebnisse zur Kontakthypothese aufzuzeigen. Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Studien befindet sich im Anhang 8.1.

Der inhomogene Personenkreis der Studien umfasst neben professionellen Helfern in Krankenhäusern, Auszubildende, Studierende sowie die Allgemeinbevölkerung. Die Untersuchungsmethoden variieren vom Experiment bis hin zur klassischen Befragung. Zur besseren Übersicht wird das Kapitel nach den Begrifflichkeiten Stigma, Stereotype, Vorurteile und Einstellung unterteilt.

2.4.1 Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderung

Nachfolgend wird auf die Einstellung gegenüber *Menschen mit psychischen Erkrankungen* und die Stigmatisierung von Menschen mit psychischen Problemen eingegangen. Menschen mit psychischen Erkrankungen müssen sich nicht nur mit den Symptomen der Erkrankung auseinandersetzen, sondern auch mit Reaktionen der Umwelt und mit Stigmatisierungen. Die öffentliche Meinung gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung wurde häufig als negativ beschrieben. In den anschließenden Studien wird der Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen als eine Methode zur Stigmareduktion angesehen. Die einfache Messung zum bisherigen Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen verdeutlicht, dass Personen ohne Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen, eine größere soziale Distanz ihnen gegenüber aufweisen (vgl. Chung, Chen & Liu, 2001).

Eine umfangreichere Abfrage von Kontakt haben Alexander und Link entwickelt. Sie erheben den Zusammenhang zwischen Kontakt und sozialer Distanz. Gefragt wird, ob es Freundschaften, Verwandtschaft, Partnerschaft oder Arbeitskollegen mit einer psychischen Erkrankung gibt, ob man selbst einmal Besucher in einer psychiatrischen Klinik gewesen ist oder ob es öffentliche Orte gibt, an denen der Befragte auf Menschen mit einer psychischen Erkrankung trifft. Die Ergebnisse zeigen: Befragte, die bei der Arbeit oder im Rahmen des Familienkontextes eigene Erfahrungen mit Menschen mit psychischen Erkrankungen gemacht haben, wei-

sen weniger soziale Distanz auf als Befragte, denen diese Erfahrungen fehlen. Befragte, die in der Familie Kontakt zu Menschen mit einer psychischen Erkrankung haben oder in engerem Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen stehen, nehmen die Person als weniger gefährlich wahr, als Personen, denen diese Kontakterfahrungen fehlen (Alexander & Link, 2003).

Eine ganz andere Kontaktart und deren stigmareduzierende Wirkung haben Evans-Lacko et al. (2012) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass mit einer großangelegten sozialen Kontaktkampagne, welche die vier Bedingungen der Kontaktsituation nach Allport berücksichtigt, eine stigmareduzierende und antidiskriminierende Wirkung erzielt werden kann, mit anhaltender Wirkung.

Die Ergebnisse aus den vorgestellten Studien verdeutlichen, dass der Kontakt genauer differenziert werden muss, um präzise Aussagen zur Wirkung des Kontaktes machen zu können. So konnte gezeigt werden, dass sowohl die Art des Kontaktes als auch die Summe der unterschiedlichen Kontakte einen stigmareduzierenden Einfluss haben. Die vorliegende Arbeit betrachtet den Kontakt sehr umfassend, indem nach allgemeinen Merkmalen von Kontakt sowie qualitativen und quantitativen Merkmalen von Kontakt unterschieden wird.

2.4.2 Stereotype gegenüber Menschen mit Behinderung

In den vier anschließend vorzustellenden Studienergebnissen wird der Einfluss des Kontaktes auf Stereotype gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen beschrieben. In der ersten Studie wird der Kontakt als zentraler Einflussfaktor untersucht. In den drei nachfolgenden Studien werden die Wissensvermittlung und der Kontakt als Einflussfaktoren auf Stereotype getestet. Wenn Stereotype insbesondere die kognitive Komponente von Einstellungen ansprechen, stellt gerade die Kombination der beiden Methoden eine interessante Vorgehensweise zur Erforschung der Einflussfaktoren auf Stereotype gegenüber Menschen mit Behinderung und psychischen Erkrankungen dar, die übertragbar sind auf die Erforschung der Einstellung zu Inklusion. Smith (1969) untersuchte, inwieweit Erfahrungen in einem psychiatrischen Krankenhaus die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen beeinflussen. Bei den Auszubildenden zeigen die Ergebnisse über den Kontakt zu den Patienten vermittelt eine positivere Einstellung ihnen gegenüber.

Holmes, Corrigan, Williams, Canar und Kubiak (1999) haben ein Bildungsprogramm entwickelt, mit dem ein positiver Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen festgestellt wurde. Der Kontakt wurde über den Level-of contact report erhoben. Dieser beinhaltet zwölf Lebenssituationen (zum Beispiel: ein Filmschauspieler mit einer Behinderung im Fernsehen), die mehr oder weniger engen Kontakt zu Menschen mit

unterschiedlichen Formen von Behinderungen beschreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass der Kontakt und das Wissen über Menschen mit psychischen Erkrankungen einen Einfluss auf die Einstellung haben, wobei sich die Wissensvermittlung allein nicht signifikant auf die Einstellung auswirkt. Der Einfluss des Kontaktes zeigt sich unabhängig des Bildungsprogrammes. Befragte, die bereits vor dem Bildungsprogramm Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen hatten, weisen eine positivere Einstellung ihnen gegenüber auf als Befragte, die keinen Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen hatten. Zudem kann sich ein sogenannter Ceiling-Effekt¹⁵ des Wissens und des Kontaktes auf die Ergebnisse auswirken. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass sich Intergruppenkontakt und Wissen je nach Personenkreis unterschiedlich stark auf die Einstellung auswirken können. Das muss bei geplanten Bildungsprogrammen und bei gezielten Kontakten berücksichtigt werden. Anzumerken ist bei dieser Studie, dass der Zeitraum der Interventionen mit 16 Wochen relativ überschaubar ist. Wie Pettigrew beschrieben hat, hat die Zeit einen Einfluss auf die Wirkung.

Read und Law (1999) untersuchten die Einstellung von Studierenden gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen. Der Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen wurde über die Anzahl der Kontaktpersonen gemessen. Den stärksten Einfluss auf die Einstellung hat laut der Studie von Read und Law der Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen. Die Autoren sehen den Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen als einen wichtigen Bestandteil dafür an, eine positivere Einstellung ihnen gegenüber zu haben.

West, Holmes und Hewstone (2011) testeten die Kontakthypothese gegenüber Menschen mit Schizophrenie. Dabei wurde der Kontakt über die eigene Vorstellung gemessen, über Menschen mit Schizophrenie und den Kontakt zu Menschen mit Schizophrenie vorstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass es wichtig ist zu wissen, wie sich Menschen den Kontakt zu Menschen mit Schizophrenie vorstellen und dass diese Kontaktvorstellung positiv beeinflusst werden kann, was sich wiederum positiv auf die Wahrnehmung von Menschen mit Schizophrenie auswirkt.

Anhand der Studienergebnisse zu Stereotypen über Menschen mit psychischen Erkrankungen und dem Einfluss des Kontaktes geht hervor, dass sich der Kontakt positiv auswirken kann. Zudem sollten weitere Bedingungen und Voraussetzungen für die Wirkung des Kontaktes beachtet werden, wie zum Beispiel das vorhandene Wissen. Die Operationalisierung von Kontakt in den vier Studien reicht von der Erhebung der Anzahl an bekannten Personen mit einer Behinderung oder psychischen Erkrankung bis hin zu der differenzierten Erhebung von

¹⁵ Ceiling-Effekt bedeutet hier, dass der Einfluss auf die Einstellung, der durch die Wissensvermittlung und den Kontakt zustande kommen soll, bei den Leuten schneller eine Grenze erreicht, die bereits im Vorfeld über Wissen und Kontakt verfügen (vgl. Klein, 2005).

Kontakt über zwölf Fragen. Da der Einfluss des Kontaktes hier höher als Wissen bewertet wurde, ist gerade diese umfangreiche Betrachtung des Kontaktes für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Die quantitative Abfrage von Kontakt über die Anzahl von Kontaktpersonen und ein relativ überschaubarer Interventionszeitraum der Studien, hat bereits eine positive Wirkung des Kontaktes aufgezeigt. Im Vergleich mit dem Fazit der Stigmastudien zeigen sich hier konkretere Ergebnisse bezüglich der Wirkung des Kontaktes.

2.4.3 Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung

In Kapitel 2.1.2 ist aufgezeigt worden, dass Vorurteile vor allem die affektive Komponente von Einstellungen ansprechen. Link und Cullen (1986) bringen mit ihrer Studie den Nachweis, dass Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung angstreduzierend wirken kann. Die Autoren gingen davon aus, dass Menschen mit psychischer Erkrankung häufig ein aggressives oder gewalttätiges Verhalten zugeschrieben wird, weshalb Ängste und Ablehnung ihnen gegenüber auftraten. Der Kontakt wurde anhand von sieben Kontaktfragen¹⁶ erhoben, die unterschiedliche Kontaktsituationen erfassen. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass alle Arten von Kontakt die Gefährlichkeitseinschätzung von Menschen mit psychischen Erkrankungen reduziert. Je mehr Kontakt eine Person zu Menschen mit psychischer Erkrankung hat, desto ausgeprägter ist die Reduktion der Angst. Der Zusammenhang zwischen Kontakt und angstreduzierender Wirkung kann eindeutig nachgewiesen werden. Offen bleibt, inwieweit bestehende Einstellungen sich auswirken. Die Ergebnisse zeigen Statusunterschiede im Kontakt auf. Nichtsdestotrotz hat der Kontakt eine positive Wirkung. Die differenzierte Betrachtung des Kontaktes liefert für die vorliegende Arbeit Anhaltspunkte, welche Kontaktbereiche von Bedeutung sind. So zeigen die Studienergebnisse zu Stereotypen und zu Vorurteilen, dass eine umfassende Kontaktabfrage nach den verschiedenen Kontaktsituationen und der Arten des Kontaktes von Bedeutung sind. Diese unterschiedlichen Arten von Kontakt werden überwiegend mit der in dieser Untersuchung verwendeten Contact with Disabled Persons Skala von Yuker und Hurley erfasst.

2.4.4 Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung nach der Form der Behinderung

Bei den nachfolgenden Studienergebnissen handelt es sich um Studien, welche die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung differenziert nach der *Form der Behinderung* betrachten.

¹⁶ Die Fragen lauten: „Kennen Sie Menschen mit einer psychischen Erkrankung?“, „Haben Sie jemals ehrenamtlich oder bezahlt mit Menschen mit einer psychischen Erkrankung gearbeitet?“, „Haben Sie Freunde, die ehrenamtlich mit Menschen mit einer psychischen Erkrankung arbeiten?“, „Haben Sie Freunde, die bezahlt werden für die Arbeit mit Menschen mit einer psychischen Erkrankung?“, „Haben Sie schon einmal in einer Einrichtung/ Behörde Hilfe bekommen von Menschen mit einer psychischen Erkrankung gehabt (Jobtraining)?“, „Waren Sie jemals in einer psychiatrischen Einrichtung als Besucher?“ und „Waren Sie jemals in einer psychiatrischen Einrichtung?“ (vgl. Link & Cullen, 1986).

Einstellung gegenüber Menschen mit einer psychischen Krankheit

Dass der Kontakt einen positiven Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Krankheiten hat, zeigt sich in bestehenden empirischen Studien. Entscheidend für die Einstellungsänderung sind der Kontakt zu den Menschen mit einer psychischen Erkrankung und die Tatsache, dass durch den Umgang mit Menschen mehr Nähe aufgebaut wird. Der Kontakt wurde über den direkten Kontakt zu Menschen mit einer psychischen Krankheit gemessen. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass eigene Erfahrungen und Auseinandersetzung mit dem Thema wichtig sind, um eine positive Einstellung gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung zu erzielen beziehungsweise zu verstärken (vgl. Hicks & Spaner, 1962; Ralph, 1968, Malla & Shaw, 1987; Shera & Delva-Tautiliili, 1996).

Desforges, Lord, Ramsey, Mason, Van Leeuwen und West (1991) haben den Einfluss von strukturiertem Kontakt auf negative Einstellungen gegenüber ehemaligen Psychiatriepatienten untersucht und überprüft, inwieweit eine Generalisierung der Einstellung über die Situation und die betreffenden Personen hinaus erreicht werden kann. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass ein strukturierter Kontakt nach Allports Kontaktbedingungen wichtige Bestandteile für die positive Wirkung der Kontakterfahrungen sind und darüber der Generalisierungsprozess aktiviert wird. Wenn über den strukturierten Kontakt positive Erfahrungen mit einer Person aus einer stigmatisierten Gruppe gemacht werden, kann sich diese positive Einstellung auf die Gesamtgruppe übertragen.

Whaley (1997) untersuchte in seiner Studie, ob es Unterschiede in der Empfindung von Menschen mit einer psychischen Erkrankung nach der Ethnie gibt und inwieweit Kontakterfahrungen einen Einfluss auf die Einstellung haben. Eine zentrale Frage war, ob die Befragten der Meinung sind, dass von Menschen mit psychischen Erkrankungen eine Gefahr ausgeht. Operationalisiert wurden die Kontakterfahrungen¹⁷ zu Menschen mit einer psychischen Erkrankung anhand von 16 Items. Die Ergebnisse bestätigen einen positiven Einfluss von Kontakt auf die Einstellung gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung. Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen hohem Kontaktlevel und der Wahrnehmung der Menschen mit einer psychischen Erkrankung als gefährlich.

Phelan und Link (2004) gingen in ihrer Studie von der Hypothese aus, dass negative Reaktionen und Einstellungen gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung durch Kontakt zu ihnen positiv beeinflusst werden können. Der persönliche Kontakt wurde operationalisiert über die Frage, wie viele Menschen man persönlich kennt, die schon einmal aufgrund einer psychischen Erkrankung behandelt wurden. Unpersönlicher Kontakt wurde mittels zweier

¹⁷ Die 16 Fragen zum Kontakt werden nicht näher beschrieben, lediglich dass nach der Intensität gefragt wird und ob der Kontakt positiv oder negativ erlebt wurde. Weitere Fragen folgen dann entsprechend der Antwort.

Items gemessen, indem abgefragt wurde, wie häufig man an öffentlichen Plätzen Menschen mit einer psychischen Erkrankung begegnet ist und ob man einen Obdachlosen im Laufe des Jahres gesehen hat, der sich seltsam verhalten hat. Als Kontrollvariable wurde abgefragt, ob schon einmal eine Bedrohung durch einen Menschen mit einer psychischen Erkrankung stattgefunden hat. Die Ergebnisse zeigen, dass persönlicher Kontakt mit einer positiveren Wahrnehmung von Menschen mit psychischen Erkrankungen in Zusammenhang steht. Die Autoren können mit ihrer Studie nachweisen, dass sich durch den persönlichen Kontakt die Empfindung verändert, Menschen mit einer psychischen Erkrankung als gefährlich wahrzunehmen. Die Darstellung der Studienergebnisse zur Einstellung gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung hat gezeigt, dass der Kontakt tendenziell einen positiven Einfluss auf die Einstellung hat. Allerdings haben sich auch Unterschiede in der Wirkung des Kontaktes gezeigt. Der einfache Kontakt über die Arbeit mit Menschen mit psychischen Erkrankungen erzeugt mehr soziale Nähe; diese kann einen positiven Einfluss auf die Einstellung haben. Strukturierter Kontakt, wie es Allports Bedingungen beschreiben, wirkt sich nachweislich positiv auf die Einstellung aus und zeigt Generalisierungstendenzen.

Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung

In den anschließenden Studien geht es um die allgemeine Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Jaques, Linkowski und Sieka (1970) untersuchten Unterschiede bei der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung in den Ländern Griechenland, Dänemark und Amerika. Der Kontakt wurde mit der „Contact with Disabled Persons Inventory“¹⁸ gemessen. Die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung ist demnach in Amerika positiver als in Dänemark und in Griechenland. Zudem haben die Art des Kontaktes und die Kontakthäufigkeit eine Relevanz, wobei es auch hier Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Zum Beispiel geben Griechen mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung an als Amerikaner oder Dänen, dagegen geben Amerikaner an, intensivere Kontakte zu haben als Griechen und Dänen.

Strohmer, Grand und Purcell (1984) haben Universitätsmitarbeiter zu ihrer Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung befragt. Zentrale Forschungshypothese war, dass die Einstellung vor allem mit zwei Merkmalen in Zusammenhang steht. Einerseits sind die verschiedenen Formen von Behinderung (Cerebralparese, Epilepsie, Amputation und Sehbehin-

¹⁸ Dieses Instrument wurde entwickelt, um die (1) Anzahl der Kontakte und (2) die Form der Kontakte in Bezug auf die soziale Distanz der bestehenden Beziehungen zu messen. Die Befragten listen Personen mit Behinderung auf, mit denen sie den meisten Kontakt in absteigender Reihenfolge von null bis fünf haben. Aus dieser Auflistung wird die Art des Kontakts auf einem Drei-Punkt- soziale Distanz Skala von „Familie“; „Freund“ und „andere“ kategorisiert.

derung) zu berücksichtigen und andererseits die sozialen Kontexte¹⁹, innerhalb derer der Kontakt stattfindet. Der Kontakt wurde über drei Rating-Skalen erfasst. Die Ergebnisse bestätigen einen Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung. Die Ergebnisse zum Kontakt und Menschen mit einer Sehbehinderung und Menschen mit Amputation variiert nach dem sozialen Kontext. Die Ergebnisse zeigen zudem die Komplexität der Einstellungen auf und bestätigen, dass der Zusammenhang zwischen sozialen Kontexten, Kontakt und Form der Behinderung sich gegenseitig bedingen und zeigen damit die Multidimensionalität auf.

Karnilowicz, Sparrow und Shinkfield (1994) hatten in ihrer Studie den Einfluss von sozialer Nähe zwischen Menschen mit und ohne Behinderung und der Einstellung untersucht. Über Vignetten wurden unterschiedliche Fallbeispiele mit Menschen mit Körperbehinderung oder geistiger Behinderung gegeben, der Grad der Intimität wurde über eine Skala zum Sozialverhalten gemessen. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die Nähe beziehungsweise Distanz zu Menschen mit Behinderung die Einstellung ihnen gegenüber beeinflusst. Zudem kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung hat. Gegenüber Menschen mit Körperbehinderung besteht eine positivere Einstellung als gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung.

McLean und Gannon (1995) untersuchten in ihrer Studie die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Der Kontakt wurde anhand von 13 Fragen zu Kontakt²⁰, zur Einstellung und zum Umgang mit den Personen gemessen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Unwohlsein abnimmt, je mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht.

Hastings, Berry und Whennell (1998) untersuchten in ihrer Pilotstudie die Einstellung von Auszubildenden der Kinderkrankenpflege und Lehramtsstudenten gegenüber Kindern mit Behinderung speziell mit dem Rett-Syndrom. Die Autoren gingen davon aus, dass die Auszubildenden der Kinderkrankenpflege eine positivere Einstellung gegenüber den Kindern mit Rett-Syndrom haben als die Lehramtsstudierenden. Die zentrale Annahme lautete, dass der Kontakt zu Kindern mit Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung zur Behinderung hat

¹⁹ Mit sozialem Kontext ist die Situation gemeint, in welcher der Kontakt stattfindet. Die drei Kontaktbereiche sind (1) Beruf (2) Freunde und (3) intime soziale Beziehungen. Über diese drei Skalen wurde das Ausmaß an Kontakt zu Menschen mit Behinderung erhoben und mit einer 5-stufigen Antwortmöglichkeit abgefragt, die drei Kontaktbereiche wurden (auf)addiert.

²⁰ „Question 1 to 10 were derived for some of the issues raised by students and staff relating to the nature of support which ought to be given students who are disabled, ranking from the provision of lecture notes before and after lectures to easier to courses and pass levels” (McLean & Gannon, 1995, S. 794). Sowie drei Fragen im Sinne von, „ob den in der Vignette beschriebenen Personen Zugang zur Universität gewährt werden sollte?“, „ob sie aufgrund ihrer Behinderungen mehr Unterstützung erhalten sollten?“ und die Befragten sollten angeben, „wie viel Erfahrungen sie mit Menschen, wie sie in den Vignetten beschrieben wurden, bereits gemacht haben“ (vgl. McLean & Gannon, 1995).

und dass dabei die Kontaktstärke eine Rolle spielt. Zudem wurden Fragen zum Kontakt²¹ mit Kindern mit Lernschwierigkeiten und zum Umfang des Kontaktes in den letzten zwölf Monaten gestellt. Die Hypothese hinsichtlich der positiveren Einstellung von Auszubildenden der Kinderkrankenpflege im Vergleich zu Lehramtsstudierenden und dem Einfluss des vorherigen Kontaktes zu Kindern mit Lernbehinderung kann demnach bestätigt werden.

Die Studie von Rimmerman, Hozmi und Duvdevany (2000) untersuchte die Bedeutung der Zeit des Kontaktes zwischen Menschen mit und ohne Behinderung und ihre Wirkung auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Die Tutorinnen und Tutoren unterschieden sich danach, ob sie bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung hatten oder nicht und ob sie Kinder mit oder ohne Behinderung unterrichteten. Neben dem positiven Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung der Tutorinnen und Tutoren zeigen die Ergebnisse auch, dass der Faktor Zeit, also wie lange der Kontakt bereits besteht, von Bedeutung ist. Rimmerman et al. sehen sogar in der Zeit einen entscheidenden Faktor für die Wirkung des Kontaktes.

Die Studienergebnisse zur Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung haben verdeutlicht, dass die Wirkung des Kontaktes Zeit und die Wiederholung von Kontaktsituationen erfordert. Der Kontakt zu Menschen mit Behinderung kann ein positiveres Erleben und mehr Wohlbefinden in den Kontaktsituationen erzeugen. Hier ist anzumerken, dass die Kontakterfahrungen nach positiven und negativen Kontakterfahrungen zu unterscheiden sind, denn negative Erfahrungen können auch mehr Distanz erzeugen oder sich negativ auf die Einstellung auswirken. In der vorliegenden Studie wird deshalb eine Unterscheidung nach dem Einfluss von positiven und negativen emotionalen Kontakterfahrungen vorgenommen.

Einstellung gegenüber Menschen mit einer Sehbehinderung

Die drei anschließenden Studien beziehen sich auf die Einstellung gegenüber Menschen mit einer Sehbehinderung. Cowen, Underberg und Verillo (1958) hatten in ihrer Studie die Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung gemessen. Erfragt wurde, ob Kontakt zu Menschen mit Sehbehinderung besteht. Zu den Ergebnissen der Untersuchung lässt sich sagen, dass ein positiver Einfluss des Kontaktes im Vergleich zu nicht bestehendem Kontakt auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung nicht nachgewiesen werden kann. Cowen et al. finden aber heraus, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen einer negativen Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung und einer negativen Einstellung gegenüber anderen Minderheitsgruppen. Dieses Ergebnis bestätigt noch einmal, dass die verschie-

²¹ Gefragt wurde, „wie viel Kontakt die Befragten in den letzten zwölf Monaten zu Kindern mit einer Behinderung hatten“. Unterteilt wurden die Befragten in zwei Gruppen, diejenigen mit „viel Kontakt“ (alle paar Monate) und diejenigen, mit „wenig Kontakt“ (keinen Kontakt im vergangenen Jahr).

denen Minderheiten ähnlichen negativen Einstellungen oder Vorurteilen ausgesetzt sind und dass die Forschungsergebnisse zum Beispiel aus der Rassenforschung zum Einfluss der Kontakthypothese Erkenntnisse für die Erforschung des Kontaktes und der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung liefern.

Whiteman und Lukoff (1964) untersuchten in ihrer Studie die Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung. Die Ergebnisse zeigen, dass der Kontakt zu Menschen mit Sehbehinderung und das Wissen über die Behinderung einen positiven Einfluss auf die Einstellung gegenüber den Menschen mit Sehbehinderung haben.

Grand, Bernier und Strohmer (1982) untersuchten in ihrer Studie die Einstellung von Nichtbehinderten gegenüber Menschen mit Behinderung bezogen auf unterschiedliche soziale Kontaktkreise und Behinderungsformen. Erhoben wurde mittels der „Disability Social Relationship Scale“²² für die Behinderungsformen Lähmung, Sehbehinderung, Amputationen und Epilepsie. Im Arbeitskontext ist die Akzeptanz von Menschen mit Behinderung am größten, unabhängig von der Form der Behinderung, wobei die Lähmung und die Sehbehinderung in allen sozialen Situationen die niedrigsten Akzeptanzwerte erzielen. Die Ergebnisse der Studie zeigen die Bedeutung der sozialen Situation auf, in der es zum Kontakt kommt, und dass auch die Form der Behinderung einen Einfluss hat.

Einstellung gegenüber Menschen mit einer Körperbehinderung

In den drei anschließend beschriebenen Studien wird die Einstellung gegenüber Menschen mit einer Körperbehinderung betrachtet. Bell (1962) untersuchte in seiner Studie die Einstellung von Beschäftigten im Gesundheitsbereich gegenüber Menschen mit einer Körperbehinderung. Bell ging von einem Zusammenhang zwischen Kontakt mit Menschen mit Behinderung und der Einstellung gegenüber den Menschen mit Behinderung aus. Bell ging davon aus, dass die Rehabilitationsmitarbeiter und Mitarbeiterinnen, mit engem persönlichem Kontakt zu Menschen mit Körperbehinderung eine positivere Einstellung haben als die übrigen Klinikmitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die weniger persönlichen Kontakt²³ zu Menschen mit Körperbehinderung haben. Die Ergebnisse zum Einfluss des Kontaktes sind nicht eindeutig. Einen signifikanten Unterschied gibt es lediglich bei der Gruppe der Befragten, die privaten Kontakt haben. Deren Einstellung ist positiver als die der anderen Befragten. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass zwischen privatem und beruflichem Kontakt zu unterscheiden ist.

²² Die Skala erforscht den Einfluss des sozialen Umfelds auf Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen und beinhaltet sieben Subskalen. In dieser Studie wird Arbeit, Dating, Heiratsskala verwendet.

²³ Weil es Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Verwaltung oder zum Beispiel an der Pforte waren und darüber zwar Kontakt zustande kommt, aber nicht so eng wie bei Rehabilitationsmitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die über die RehaMaßnahmen einen viel engeren Kontakt zu ihren Patienten aufbauen.

Chesler (1965) untersuchte in seiner Studie die Voreingenommenheit gegenüber Menschen mit einer Körperbehinderung. Zum Kontakt wurde gefragt, ob dieser im privaten beziehungsweise im beruflichen Lebensbereich besteht oder nicht. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass der Intergruppenkontakt einen vorurteilsreduzierenden Einfluss hat, wenn eine gewisse Nähe zwischen den Menschen besteht.

Amsel und Fichten (1988) untersuchten in ihrer Studie den Einfluss von bereits bestehendem Kontakt zu Menschen mit einer Körperbehinderung auf die Bereitschaft zur Interaktion mit gleichaltrigen Studierenden, die eine Körperbehinderung haben. Die Analysen der Studie zeigen, dass die Befragten, die Kontakt zu Menschen mit Körperbehinderung haben, sich in den Interaktionen wohler fühlen, diese als angenehm bezeichnen und einen leichteren Umgang mit den Gleichaltrigen mit Körperbehinderung haben. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass der Kontakt zudem einen Einfluss auf die Gedanken gegenüber Menschen mit Behinderung haben kann und die Möglichkeit besteht, sie positiv zu beeinflussen. Der Kontakt hat laut den Autoren sowohl einen Einfluss darauf, wie die jungen Menschen über Gleichaltrige mit Behinderung denken als auch auf die Wahrnehmung ihrer Selbst.

Einstellung gegenüber Menschen mit einer Hörbehinderung

Zwei weitere Studien beziehen sich auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Hörbehinderung. Togonu-Bickersteth und Odebiyi (1985) untersuchten in ihrer Studie die Einstellung von Menschen ohne Hörbehinderung gegenüber Menschen mit Hörbehinderung und die Bedeutung des Intergruppenkontaktes²⁴. Die Ergebnisse dieser Studie zum Kontakt stehen im Widerspruch zu den bisherigen positiven Ergebnissen des Kontaktes auf die Einstellung. In dieser Studie hat der bestehende Kontakt zu Gehörlosen einen negativen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen, die gehörlos sind. Als Erklärungsversuch bietet sich hier an, dass sich der Kontakt zu den Menschen, die gehörlos sind, als schwierig gezeigt hat, weil die Kommunikation erschwert ist und eventuell hat die Kontaktsituation dadurch unangenehme Gefühle erzeugt.

Most, Weisel und Tur-Kaspa (1999) untersuchten in ihrer Studie, inwieweit der Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit Hörbehinderung einen Einfluss auf die Verständlichkeit der Sprache und die Einstellung gegenüber Menschen mit Hörbehinderung hat. Der Kontakt wurde über den gemeinsamen Schulunterricht erfasst. Die Ergebnisse bestätigen den Einfluss des Kontaktes insofern, dass die Bewertung der Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung von Schülerinnen und Schülern mit Kontakt zu Kindern mit Hörbehinderung besser ausfällt

²⁴ Kontakt über die „Arbeit“; „Schule“; „Nachbarschaft“; „Freunde- und Bekannte“ und „wie häufig der Kontakt ist“.

als die Bewertung von Schülerinnen und Schülern ohne Kontakt zu Kindern mit Hörbehinderung. Die Autoren können mit ihrer Studie allerdings einen positiven Einfluss von Kontakt auf die Wahrnehmung von Menschen mit Sprachproblemen aufzeigen. Personen mit mehr Kontakt zu Menschen mit Sprachschwierigkeiten nehmen weniger stereotypes Verhalten der Personen und dafür vermehrt die Individualität der Personen wahr.

Einstellung gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung

McManus, Feyes und Saucier (2011) untersuchten in ihrer Studie die Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. Getestet wurde, inwieweit Quantität und Qualität von Kontakt und das Wissen über Menschen mit geistiger Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung haben. Die Kontakthäufigkeit wurde anhand von neun Items erhoben, vier Items wurden aus der Rassenforschung übernommen²⁵ und fünf Items wurden für diese Studie entwickelt²⁶. Die Kontaktqualität bezieht sich auf Erhebung von emotionalen Kontakten und wurde mit sechs Items abgefragt. Drei Items stammen aus der Rassenforschung²⁷ und drei Items wurden speziell für diese Studie entwickelt²⁸. Keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellung können die Autoren bezüglich der Kontakthäufigkeit und dem Wissen über Menschen mit geistiger Behinderung feststellen. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die Qualität des Kontaktes einen Einfluss auf die Einstellung hat und positiv empfundener Kontakt mit einer positiven Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung in Zusammenhang steht.

Dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf bestehende Stigmata, Stereotype, Vorurteile und Einstellungen haben kann, haben sowohl der Theorieteil nahegelegt als auch die in Kapitel 2.3.1 beschriebenen empirischen Ergebnisse zu den Einflussfaktoren bei der Einstellung zu Inklusion gezeigt. Die Ergebnisse aus den vorgestellten Studien zum Einfluss des Kontaktes und der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung zeigen, dass für die Wirkung des Kontaktes Bedingungen wie zum Beispiel Zeit und Wiederholungen der Situationen stattfinden sollten, um den Kontakt zu intensivieren. Wie bereits im Theorieteil beschrieben wurde, sind die Wiederholung und der Zeitfaktor für den Generalisierungseffekt von Bedeutung. Zudem haben einige Studien länderspezifische Unterschiede in der Einstellung festgestellt, was aber für die vorliegende Studie nicht relevant ist, jedoch aufzeigt, wie komplex die Betrachtung von Einstellung ist.

²⁵ Bspw.: „In der Vergangenheit habe ich selten Erfahrungen mit Menschen mit geistiger Behinderung gemacht“.

²⁶ Bspw.: „In der Schule hatte ich häufig Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung“.

²⁷ Bspw.: „In der Vergangenheit waren meine Erfahrungen mit Menschen mit geistiger Behinderung angenehm“.

²⁸ Bspw.: „Insgesamt habe ich gute Erfahrungen mit Menschen mit geistiger Behinderung gemacht“.

Die beschriebenen Studien zur differenzierten Betrachtung des Kontaktes nach der Form der Behinderung haben gezeigt, dass es Unterschiede in der Akzeptanz und Einstellung gegenüber Menschen mit verschiedenen Formen der Behinderung gibt. Für den Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung nach der Form der Behinderung zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse. Der Kontakt hat überwiegend einen positiven Einfluss, allerdings zeigen sich bezüglich Menschen mit Hörbehinderung sowohl positive als auch negative Einflüsse des Kontaktes. Die Akzeptanz von Menschen mit einer Sehbehinderung ist oftmals niedrig. Im Vergleich zwischen den Formen der Behinderung zeigt sich, dass die Einstellung gegenüber Menschen mit einer Körperbehinderung positiver ist als die gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Die Akzeptanz von Menschen mit Behinderung im Berufsumfeld scheint weniger stark von der Form der Behinderung abzuhängen als im privaten Lebensbereich. Für die vorliegende Untersuchung ist von Interesse, ob der Kontakt nach der Form der Behinderung variiert und ob die Form der Behinderung ein Einflussfaktor für die Einstellung zu Inklusion ist.

2.4.5 Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung

Bei Pettigrew wurden Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als ein relativ optimaler Kontakt bezeichnet, weil hier die Bedingungen des Kontaktes von Allport enthalten sind und Freundschaften auf freiwilliger Basis entstehen. Hall und McGregor (2000) betrachteten in ihrer Längsschnittstudie die Entwicklung von intergruppalen Freundschaften und die soziale Verortung von Kindern mit Behinderung. Die Autoren der Studie kommen zu dem Ergebnis, dass Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung durch den Besuch eines inklusiven Kindergartens und einer inklusiven Beschulung entstehen können. Unterschiede zeigen sich in der Interaktion mit den Erwachsenen, diese ist bei Kindern mit Behinderung häufiger als bei Kindern ohne Behinderung. Ferner ist der Status²⁹ der Kinder mit Behinderung von Bedeutung für die Kontaktaufnahme und für die Entwicklung von intergruppalen Freundschaften. Kontextübergreifende Kontakte sind ebenfalls für die Entwicklung von intergruppalen Freundschaften entscheidend.

Lee, Yoo und Bak (2003) untersuchten in ihrer Studie bestehende Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung. Zudem wurden die Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen mit den Freundschaften von Kindern ohne Behinderung verglichen. Signifikante Unterschiede zwischen Freundschaften mit und ohne Beteiligung von Kindern mit Behinderung können nicht festgestellt werden. Die Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf Bedingungen hat, Freundschaften zu knüpf-

²⁹ Der soziale Status wurde über die Abfrage erhoben, wer zu den fünf beliebtesten Kindern der Klasse gehört.

fen, zum Beispiel erschweren Sprachprobleme oder Verhaltensschwierigkeiten eine intergrupale Freundschaft.

Cameron und Rutland (2006) untersuchten in ihrer Studie, inwieweit erweiterter Kontakt zu Kindern mit Behinderung eine positivere Einstellung ihnen gegenüber erzielen kann. Mit erweitertem Kontakt ist gemeint, dass zum Beispiel Geschichten in der Schule vorgelesen wurden, in denen es um Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung ging. Die Geschichten wurden anschließend in Gruppendiskussionen bearbeitet. Die Geschichten spiegelten unterschiedliche Qualitäten des Intergruppenkontaktes wieder, dementsprechend wurden die Kinder in drei Gruppen aufgeteilt. Untersucht wurde, inwieweit die Maßnahmen eine vorurteilsreduzierende Wirkung haben und sich positiv auf die Einstellung der Kinder unter Berücksichtigung des Zeitfaktors auswirken. Die Studie zeigt die Wirksamkeit von erweitertem Kontakt als Intervention, um die Einstellungen von Kindern gegenüber Behinderten zu ändern. Die Studienergebnisse zeigen, dass der erweiterte Kontakt eine vorurteilsreduzierende Wirkung hat. Zudem kann mit den Ergebnissen gezeigt werden, dass sich durch die Intervention die positive Einstellung gegenüber der eigenen Gruppe nicht verändert hat, sondern dass die Intervention lediglich einen Einfluss auf die Fremdgruppe hat.

2.4.6 Überblicksarbeiten

Bislang wurden die relevanten Studienergebnisse für die vorliegende Arbeit dargestellt, abschließend werden kurz einige Reviews wiedergegeben, die mehrere Studien zum Themenbereich berücksichtigen.

Anthony (1972) fragt in seinem Review, welche Methoden von den bereits getesteten Methoden (Kontakt und Wissen) zur Einstellungsänderung geeignet sind. Es ging um die Einstellungen gegenüber Menschen mit körperlicher und geistiger Behinderung und den Einfluss, den Kontakt³⁰ zu Menschen mit Behinderung und Informationen über Behinderung sowie die Kombination aus beiden Methoden auf diese haben. Der Forscher nahm an, dass der Kontakt alleine als Methode nicht ausreichend ist. Informationen und Wissensvermittlung zur Verbesserung der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung können im Zuzolge über Kurse, Diskussionsrunden oder Vorträge und Fortbildungen erreicht werden. Eine Kombination aus Kontakt zu Menschen mit Behinderung und gleichzeitiger Wissensvermittlung erscheint im Zuzolge vielversprechend. Als Fazit lässt sich aus diesem Review ziehen, dass die Kombina-

³⁰ Der Kontakt wurde über den Umfang an Kontakt zu Menschen mit Behinderung gemessen oder die Befragten machen Kontakterfahrung und darüber wird der Zusammenhang zwischen der Kontakterfahrung und der Einstellung hergestellt.

tion von Wissensvermittlung und Kontakt unabhängig von der Form der Behinderung zumindest tendenziell positive Ergebnisse erzielen kann.

Cloerkes (1979) untersuchte in einem Review zum Thema soziale Reaktion auf psychisch abweichende Personen 403 empirische Untersuchungen, die bis zum Jahre 1977 publiziert wurden. Cloerkes analysierte die in den Studien erfassten Determinanten von Einstellungen zu Menschen mit Behinderung. In etwa 200 Studien war der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zentraler Untersuchungsgegenstand. Cloerkes kommt zu dem Ergebnis, dass nahezu 60% der Untersuchungen die Hypothese bestätigen können, dass Kontakt zu einer positiveren Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung führt (Cloerkes, 2001). Unterschiede nach den soziodemographischen Merkmalen der Befragten lassen sich wenige finden, Frauen haben tendenziell eine positivere Einstellung als Männer und ältere Befragte haben tendenziell eine negativere Einstellung als jüngere Befragte. Cloerkes kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass neben dem Kontakt die Form der Behinderung eine wesentliche Determinante für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung ist.

Yuker (1988) untersuchte in seinem Review 274 Studien, welche die Wirkung der Kontakthypothese zwischen Menschen mit und ohne Behinderung auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung als Forschungsgegenstand hatten. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist, dass bei 51% der Studien eine positive Wirkung aufgrund des Kontaktes nachgewiesen werden kann. Bei 10% der Studien ist eine negative Wirkung des Kontaktes festzustellen und bei 39% kann keine Wirkung nachgewiesen werden. Das Ergebnis von Yuker zeigt somit, dass sich der Kontakt auch negativ auf die Einstellung auswirkt oder auch gar keinen Einfluss auf die Einstellung haben kann (vgl. Cloerkes, 2001).

Gething untersuchte in ihrem Review (1994) Studien, welche die Einstellung zu Menschen mit Behinderung mittels der „Interaction with Disabled Persons Scale“³¹ (IDP) analysiert haben. Es konnte nachgewiesen werden, dass die IDP ein valides Messinstrument ist. Der Kontakt³² wurde erfasst, indem nach engem oder eher oberflächlichem Kontakt gefragt wurde. Zudem wurde erfasst, wie sich die Befragten in der Kontaktsituation mit Menschen mit Behinderung fühlen. Inhaltlich zeigen sich zum Kontakt folgende Ergebnisse, Menschen, die täglich oder wöchentlich Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, haben eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung als Personen mit seltenem Kontakt zu

³¹ Die Skala beinhaltet 20 Items zur Messung von Unbehagen in sozialer Interaktion mit Menschen mit Behinderung, die auf einer 5 Punkt Likert-Skala bewertet werden. Die Skala wurde in den 80er Jahren entwickelt und beinhaltet eine 6 Faktorenstruktur (1. Discomfort in Social Interaction (6 Items) 2. Coping (4 Items) 3. Perceived Level of Information (5 Items) 4. Vulnerability (2 Items) 5. Coping (2 Items) und 6. Vulnerability second scale (2 Items) (vgl. Gething, 1994).

³² Der Kontakt wurde nach der Kontakthäufigkeit über fünf Kategorien erfasst: „täglich“, „wöchentlich“, „mindestens einmal monatlich“, „mindestens einmal alle drei Monate“ und „weniger als einmal in drei Monaten“.

Menschen mit Behinderung. Bereits bestehender Kontakt zu Menschen mit Behinderung hat den stärksten Zusammenhang mit einer positiven Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. In Bezug auf die Form der Behinderung, Bildung, Alter und Geschlecht und dem Antwortverhalten bei der IDP Skala zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die in dem Review untersuchten Studien haben gezeigt, dass der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung bei der Einstellung von zentraler Bedeutung ist.

Der Review von Kolodziej und Johnson (1996) untersuchte den Einfluss des Kontaktes zu Menschen mit einer psychischen Erkrankung und deren Akzeptanz und Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen, dabei wurde die Zeit beziehungsweise Dauer des Kontaktes berücksichtigt. Die Review-Autoren verglichen 35 Studien, die in den 1960er und 1970er Jahren durchgeführt wurden. Alle diese Studien untersuchten die Wirkung des Kontaktes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen, allerdings unterschieden sie sich in ihren Studiendesigns. 27 Studien untersuchten den Kontakt in Verbindung mit Bildungs-/Wissensangeboten (bei Studierenden, im Rahmen der Ausbildung oder Schulungen der Beschäftigten, Fortbildungen), acht Studien untersuchen den Kontakt allgemein unabhängig von Bildungsprogrammen. Die Dauer des Kontaktes wurde in Stunden erhoben und betrug durchschnittlich 36 Stunden³³, wobei für acht Studien keine Angaben über die Dauer des Kontaktes vorlagen. Die Autoren kommen zu den Ergebnissen, dass ein positiver Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung signifikant nachgewiesen werden kann, während der Einfluss der Dauer des Kontaktes nicht signifikant in der Einstellungsänderung ist. Ein Unterschied lässt sich in der Art des Kontaktes erkennen. Bildungsprogramme, die einen freiwilligen Charakter (Seminar im Studium versus Schulung der Beschäftigten/Fortbildung) aufweisen, wirken sich offenbar positiver auf die Einstellung aus.

Pettigrew und Tropp (2006) untersuchten in ihrer Metaanalyse alle Studien, die zwischen 1940 und 2000 zum Thema Vorurteilsreduktion durch Kontakt durchgeführt wurden. Die Studien bezogen sich nicht ausschließlich auf die Erforschung des Zusammenhangs von Kontakt und Vorurteilsreduktion gegenüber Menschen mit Behinderung, sondern auch auf Migranten, Homosexuelle und religiöse Gruppen. Insgesamt gingen 515 Studien in die Analyse ein, davon waren 66 Studien zum Thema Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung beziehungsweise mit psychischen Erkrankungen und 95 Studien zum Kontakt mit Menschen mit Körperbehinderung. Insgesamt kann gezeigt werden, dass der Intergruppenkontakt einen vorurteilsreduzierenden Einfluss in unterschiedlichen sozialen Situationen hat. Allerdings gibt

³³ Hierbei ist von Interesse, inwieweit die Dauer des Kontaktes konkretisiert wird, also wie viel Zeit für eine Einstellungsänderung sinnvoll ist, reichen 36 Stunden aus? Dazu gibt es in dem Review keine Angaben.

es Unterschiede abhängig davon, ob die vier von Allport ausgearbeiteten Situationsbedingungen des Kontaktes bestanden haben oder nicht. Die Effektstärken des Kontaktes sind höher, wenn die Kontaktbedingungen von Allport eingehalten werden als wenn das nicht der Fall ist. Allerdings kann der Zusammenhang zwischen Kontakt und Vorurteilsreduktion auch in Fällen nachgewiesen werden, in denen der Kontakt lediglich oberflächlich abgefragt wurde. Pettigrew und Tropp ziehen aus ihrer Metaanalyse die Schlussfolgerung, dass die Kontaktbedingungen von Allport den Effekt des Kontaktes erhöhen, aber nicht zwingend notwendig sind (vgl. Pettigrew & Tropp, 2006). Pettigrew und Tropp kommen des Weiteren zu dem Ergebnis, dass eine Verallgemeinerung der Wirkung des Intergruppenkontaktes festzustellen ist. Pettigrew und Tropp sehen es dabei als erwiesen an, dass die vorurteilsreduzierende Wirkung des Intergruppenkontaktes eindeutig ist und nicht aufgrund von Fehlern in der Studienzusammensetzung oder von Verzerrungen zustande kommt.

Garcia, Diaz und Rodriguez (2009) analysierten in ihren Review über Studien aus dem Zeitraum von 1972 bis 2009 den Einfluss von Programmen zur Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderung im Schulkontext. In den Studien wurden überwiegend Lehramtsstudierende untersucht mit den Methoden Kontakt, Wissensvermittlung/Informationen über Behinderung und die Kombination von Kontakt und Informationen. Die Studienergebnisse zeigen, dass die Bedingungen des Kontaktes berücksichtigt werden müssen. Dabei hat der persönliche Kontakt einen positiven Einfluss und die Möglichkeit über die Menschen mit Behinderung etwas zu lernen, wirkt sich ebenfalls positiv aus. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass das Umfeld, in dem der Kontakt stattfindet gut strukturiert sein soll. Zudem hat die Intensität und Regelmäßigkeit des Kontaktes einen Einfluss auf die positive Wirkung bezüglich der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.

2.4.7 Zwischenfazit: Intergruppenkontakt und Kontakthypothese

In diesem Kapitel wurden empirische Befunde zum Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung, bestehende Vorurteile, Stigmata und Stereotype zusammengefasst. Betrachtet wurde einerseits inwieweit ein positiver Einfluss des Kontaktes nachweisbar ist und andererseits wie der Kontakt unterschiedlich operationalisiert wurde.

Der positive Einfluss des Kontaktes kann überwiegend aufgezeigt werden, so dass von einem mehrheitlich positiven Zusammenhang zwischen Kontakt und Einstellung beziehungsweise von einer vorurteilsreduzierenden und stigmareduzierenden Wirkung gesprochen werden kann. Allerdings hat sich ebenfalls gezeigt, dass der Kontakt durchaus auch mit negativen Einstellungen in Zusammenhang stehen kann. Für die Wirkung des Kontaktes scheint die Art des Kontaktes von Bedeutung zu sein. Hierunter fallen Merkmale wie emotionales Erleben

von Kontakt und die Kontakthäufigkeit, die mit einer Regelmäßigkeit/Beständigkeit des Kontaktes einhergeht und überdies die soziale Kontaktsituation und die Zeit, über die der Kontakt besteht. Diese Merkmale können in die bereits beschriebenen Kategorien quantitative und qualitative Kontaktmerkmale unterteilt werden. Die Merkmale des Kontaktes, die sich auf die Kontaktqualität beziehen, scheinen bedeutsamer zu sein als die quantitativen Kontaktmerkmale. Nichtsdestotrotz sollte die Kontakthäufigkeit erhoben werden, da Unterschiede zwischen seltenem und häufigem Kontakt empirisch belegt sind und ein Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und der Einstellung zu Inklusion möglich ist. Berücksichtigt werden sollte außerdem, in welchem Kontext der Kontakt stattfindet. Cloerkes hat als situative Bedingungen bezeichnet, in der vorliegenden Untersuchung wird von sozialen Kontexten gesprochen, die sich in privaten und beruflichen Kontext unterteilen lassen.

Es macht offenbar einen Unterschied, ob der Kontakt im beruflichen oder im privaten Kontext besteht, denn dem beruflichen Kontext kann ein Zwangscharakter anhaften, während im privaten Kontext, vor allem wenn es um Freundschaften geht, der Kontakt vielmehr auf freiwilliger Basis besteht. Diese Betrachtung steht mit den Möglichkeiten des Ausweichens aus der Kontaktsituation und der Sozialbeziehung in Zusammenhang. Freiwilliger Kontakt bietet die Möglichkeit der Situation auszuweichen. Beruflicher Kontakt lässt ein Ausweichen eher weniger zu, da der Kontakt teilweise stattfinden muss, weil es die Arbeit erfordert. Empirisch konnte der unterschiedliche Einfluss nach der Kontaktsituation belegt werden. Zudem steht die Kombination von Wissensvermittlung und Kontakt positiv mit der Einstellung in Verbindung. Durch eigene Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung wird das Empfinden beeinflusst und die eigenen Emotionen sind für die Einstellung entscheidend. Unwohlsein und Angst vor Menschen mit einer psychischen Erkrankung nehmen durch den Kontakt ab.

Weitere Einflussfaktoren stellen soziodemographische Merkmale, Form der Behinderung und Wissen zum Thema Inklusion und Behinderung dar. Bei den soziodemographischen Merkmalen ist der Einfluss als gering einzustufen. Tendenziell haben weibliche Befragte eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung als männliche Befragte. Der Zusammenhang zwischen Alter und Einstellung ist weniger eindeutig, ebenso wie der Zusammenhang mit der Bildung der Befragten. Wissen wirkt sich überwiegend positiv auf die Einstellung aus.

Der Einfluss der Form der Behinderung auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung hat sich deutlich gezeigt. So werden zum Beispiel Menschen mit einer geistigen Behinderung negativer gesehen als Menschen mit einer Körperbehinderung. Offenbar geht es

primär um die Visibilität der Behinderung und nicht um die Schwere der Behinderung. Wissen zum Thema Inklusion vermittelt über Bildungsprogramme, Schulungen und Fortbildungen können einen positiven Einfluss haben, vor allem ist der Einfluss aber gegeben, wenn eine Kombination von Kontakt und Wissensprogramm besteht. Bildungsprogramme zur Wissensvermittlung allein haben tendenziell eher einen positiven Einfluss, es gibt allerdings auch Studien, bei denen die Wissensvermittlung keinen Effekt hat.

Für die Ableitung der Hypothesen bedeutet dies, dass vor allem berufsspezifische Merkmale wie Schulart der Befragten und Lehrer-Selbstwirksamkeit berücksichtigt werden. Die Form der Behinderung sollte bei den Analysen des Kontaktverhaltens berücksichtigt werden, um aufzuzeigen, ob es Unterschiede im Kontaktverhalten nach der Form der Behinderung gibt. Das Wissen in Form von Fortbildungen zum Thema Inklusion und inklusive Unterrichtserfahrungen sollte berücksichtigt werden. Für den Kontakt ist ganz zentral, dass aus den unterschiedlich operationalisierten Kontakten, die zentralen Operationalisierungen mit der Theorie in Einklang gebracht werden müssen und daraus eine umfassende Abfrage des Kontaktes zu folgen hat. Der Kontakt kann dabei in drei Bereiche unterteilt werden: Erstens in eine allgemeine Abfrage von Kontakt, ob Kontakt besteht und in welchem sozialen Kontext der Kontakt stattfindet (privat und oder beruflich). Zweitens in qualitative Merkmale von Kontakt, dazu zählen positive und negative emotionale Kontakterfahrungen und Freundschaften. Drittens in die quantitativen Merkmale von Kontakt wie Kontakthäufigkeit, Dauer des Kontaktes und Anzahl der Kontaktpersonen.

3. Hypothesen

Über die theoretische Betrachtung werden die nachfolgend beschriebenen Hypothesen abgeleitet. Erstens geht es darum, den Kontakt zu Menschen mit Behinderung differenziert nach allgemeinen, qualitativen und quantitativen Merkmalen von Kontakt zu untersuchen. Zudem ist die Unterscheidung der Kontaktmerkmale in qualitative und quantitative Merkmale von Bedeutung, um genauere Aussagen über die Wirkung des Kontaktes zu machen.

Zweitens werden intergrupale Freundschaften als ein weiteres Merkmal von qualitativem Kontakt³⁴ betrachtet. Freundschaften beinhalten nach Pettigrew optimale Bedingungen des Kontaktes, die auf freiwilliger Basis und unter Gleichheitsbedingungen (Statusgleichheit) stattfinden. Sie stellen demnach eine besondere Form des Kontaktes dar.

Drittens wird die Form der Behinderung als ein Merkmal der Kontaktperson betrachtet. Bei der Form der Behinderung könnten unterschiedliche Einflüsse festzustellen sein, weil eine unterschiedliche Bewertung verschiedener Formen von Behinderung durch die Gesellschaftsmitglieder besteht. So werden zum Beispiel leistungsreduzierende Behinderungen wie die geistige Behinderung negativer bewertet als zum Beispiel eine Körperbehinderung (Cloerkes, 2001).

Viertens sind soziodemographische und berufsspezifische Merkmale³⁵ sowie das Wissen der Befragten zum Thema Inklusion zu berücksichtigen. Das Wissen zum Thema Inklusion findet hier Berücksichtigung über Fortbildungen zum Thema Inklusion und über inklusive Unterrichtserfahrungen. Die soziodemographischen Merkmale Alter und Geschlecht haben im empirischen Forschungsstand keine bedeutende Rolle gespielt, werden dennoch teilweise in die Untersuchung aufgenommen. Der angenommene Einfluss des Alters bezieht sich darauf, dass jüngere Lehrkräfte mittlerweile mehr Möglichkeiten hatten mit den Themen Menschen mit Behinderung und Inklusion in Kontakt zu kommen als ältere Lehrkräfte. Lehrkräfte an Sonderschulen können sich aufgrund ihres stärkeren beruflichen Kontaktes von den übrigen Lehrkräften und deren Kontaktverhalten sowie die Einstellung zu Inklusion unterscheiden, da die Inklusion vor allem an den weiterführenden Schulen noch nicht weit fortgeschritten ist. In Verbindung mit dem Kontakt wurde im Stand der Forschung immer wieder die Wirkung des Wissens vermittelt durch Fortbildungen und Seminare unterstrichen. Hinter dem Einfluss des Wissens steht die Annahme, dass Befragte, die mehr Wissen zum Thema Inklusion haben,

³⁴ Freundschaften werden separat erwähnt, weil Pettigrew den Freundschaften eine zentrale Bedeutung beim Intergruppenkontakt einräumt. Zu den Freundschaften gibt es weniger Erkenntnisse, so dass hier vor allem eine deskriptive Analyse von bestehenden Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung Erkenntnisse liefern kann.

³⁵ Die berufsspezifischen Merkmale umfassen die Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Schulart an der die Befragten unterrichten.

weniger Distanz beim Kontakt zeigen und deshalb eine positivere Einstellung zu Inklusion aufweisen.

Bevor eine Analyse des Kontaktes auf die Einstellung zu Inklusion vorgenommen wird, muss zunächst präzise untersucht werden, inwieweit soziodemographische und berufsspezifische Merkmale sowie Fortbildung zum Thema Inklusion als potenzielle Erklärungsfaktoren für das Kontaktverhalten von Bedeutung sein könnten. Diese Merkmale haben sich im Stand der Forschung als Einflussgrößen gezeigt, wenn auch mit unterschiedlicher Relevanz. In den Hypothesen 1a bis 1d werden diese Einflussgrößen für die verschiedenen Merkmale von Kontakt berücksichtigt.

- H1a Privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben eher jüngere und weibliche Befragte. Zudem könnten Sonderschullehrkräfte, die bereits in der Schule Kontakt haben, auch im privaten Umfeld mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, weil über den beruflichen Kontakt Berührungsängste abgebaut werden könnten und darüber der private Kontakt gefördert wird.
- H1b Kontakt im privaten und beruflichen Kontext haben eher jüngere, weibliche Befragte mit Fortbildung zum Thema Inklusion. Dabei wird berücksichtigt, inwieweit es Unterschiede nach der Schulart der Befragten gibt.
- H1c Die Kontakthäufigkeit in den verschiedenen sozialen Lebenssituationen ist alters- und geschlechtsabhängig, abhängig von der Schulart der Befragten und von bestehenden Freundschaften.
- H1d Emotionale Kontakterfahrungen sind abhängig von den berufsspezifischen Merkmalen, den quantitativen Kontaktmerkmalen und der Form der Behinderung der Kontaktpersonen.

Zweitens sind intergrupale Freundschaften zu analysieren, um im späteren Untersuchungsverlauf den Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und dem Bestehen von intergrupalen Freundschaften zu untersuchen. Nach Pettigrew (2000) beinhalten Freundschaften wesentliche positive Merkmale des Kontaktes. Ein freundschaftlicher Kontakt geht mit einer positiven gefühlsmäßigen Bindung einher (Freude am Kontakt) und Freundschaft ist als Kontakt von hoher Qualität. Freundschaften gehören zu den qualitativen Merkmalen von Kontakt und beinhalten das Element der Statusgleichheit zwischen den befreundeten Personen. Hinter diesen Hypothesen steht die Annahme, dass sich Freundschaften auf das Kontakt-erleben auswirken können. So können durch Freundschaften Hemmungen, Unsicherheiten und Ängste im Umgang mit dem Menschen mit Behinderung abgebaut werden und das Mit-

einander als gleichwertig empfunden werden. Durch Freundschaften kann mehr Verständnis für den Anderen empfunden werden und ein normaleres Erleben des Kontaktes unter Freunden hervorgerufen werden, so dass die Behinderung keine wesentliche Rolle spielt.

H2a Befragte, die Freundschaften zu Menschen mit Behinderung haben, weisen eine positivere Einstellung zu Inklusion auf als Menschen, die keine intergruppalen Freundschaften haben.

H2b Zur Erklärung von bestehenden Freundschaften dienen sowohl qualitative als auch quantitative Merkmale von Kontakt. Denn Kontakthäufigkeit und Dauer des bestehenden Kontaktes sind ebenso wichtig für Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, wie das Erleben von positiven und negativen Kontakterfahrungen. Zudem hat die Form der Behinderung einen Einfluss auf bestehende Freundschaften.

Drittens wird das Kontaktverhalten differenziert nach der Form der Behinderung von Kontaktpersonen betrachtet. Das Ausmaß der Beeinträchtigung von Funktionen, die in der Gesellschaft hoch bewertet werden (Intelligenz, Kommunikationsfähigkeit), wirkt sich auf die Einstellung gegenüber den Menschen mit Behinderung aus. Mittels Hypothese 3a bis 3d wird untersucht, ob Unterschiede nach der Form der Behinderung und dem Kontakt existieren.

H3a Die Einschätzung der Befragten nach den Möglichkeiten der Kontaktaufnahme variieren mit der Form der Behinderung.

H3b Das emotionale Erleben von Kontakten variiert mit der Form der Behinderung.

H3c Freundschaften variieren nach der Form der Behinderung.

H3d Das Kontaktverhalten variiert nach der Form der Behinderung.

Viertens werden soziodemographische und berufsspezifische Merkmale der Befragten sowie Fortbildung zum Thema Inklusion als mögliche weitere Einflussfaktoren für die Einstellung zu Inklusion untersucht. Das Wissen vermittelt über Fortbildungen und Seminare sowie der Kontakt wurden im empirischen Forschungsstand als wichtige Einflussfaktoren zur Stigmareduktion, Reduktion von Stereotypen, Vorurteilen und für die Einstellung beschrieben. Das Wissen allein als Methode ist als weniger effektiv angesehen worden als die Kombination der beiden Methoden. Die Betrachtung des Kontaktverhaltens und der Einstellung zu Inklusion nach der Schulart der Befragten kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Inklusion bereits fortgeschritten ist.

H4a Befragte mit Fortbildungen zum Thema Inklusion haben eine positivere Einstellung zu Inklusion als Befragte ohne Fortbildung zum Thema Inklusion.

H4b Die Einstellung zu Inklusion variiert mit der Schulart der Befragten.

H4c Die Einstellung zu Inklusion variiert nach dem Geschlecht der Befragten.

H4d Die Einstellung zu Inklusion variiert nach dem Alter der Befragten

Bei Hypothesen 5a-5c liegt der Fokus auf dem Zusammenhang zwischen dem Kontakt zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung zu Inklusion.

H5a Der Kontakt zu Menschen mit Behinderung hat einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion.

H5b Die Einstellung zu Inklusion ist bei Befragten, die im privaten und beruflichen Bereich Kontakt haben, positiver als bei Befragten, die lediglich in einem von beiden Bereichen Kontakt haben.

H5c Je häufiger der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, desto positiver ist die Einstellung

Bei den folgenden Hypothesen 5d und 5e steht die Intensität im Vordergrund, diese spiegelt sich im emotionalen Erleben des Kontaktes wieder. Anzunehmen ist, dass positiver oder negativer emotionaler Kontakt einen Einfluss auf die Einstellung hat. Positiv wahrgenommene Kontakte beinhalten die Möglichkeit, Empathie und Vertrauen zwischen den Menschen aufzubauen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben des Kontaktes und der Einstellung zu Inklusion. Wenn der Kontakt zu Menschen mit Behinderung negative Emotionen hervorruft, kann das eine ungünstige Einstellung hervorrufen beziehungsweise eine bereits bestehende ungünstige Einstellung verfestigen. Negative emotionale Erfahrung beinhaltet einen ablehnenden Charakter und sind nicht förderlich für die Einstellung und das Kontakterhalten.

H5d Positiv erlebter emotionaler Kontakt geht mit einer positiven Einstellung zu Inklusion einher.

H5e Negativ erlebter emotionaler Kontakt geht mit einer negativeren Einstellung zu Inklusion einher.

Unterschiede bei der Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung und zur sozialen Inklusion werden nach der Schulart angenommen, da in den Schulen unterschiedliche Ausgangslagen für die Umsetzung der Inklusion bestehen. Bei den Merkmalen des Kontaktes werden sowohl quantitative Merkmale als auch qualitative Merkmale des Kontaktes auf ihre Erklärungskraft hinsichtlich der Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion und zur Einstellung insgesamt überprüft. Des Weiteren wird der

Einfluss von Fortbildung auf die Erklärung der Einstellung geprüft. Untersucht wird zudem, inwieweit inklusive Unterrichtserfahrungen eine Erklärungskraft auf die Einstellung haben.

H5f Die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung wird durch berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontakterfahrungen, Fortbildung und inklusive Unterrichtserfahrungen beeinflusst.

H5g Bei der sozialen Inklusion von Kindern mit Behinderung sind berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale, Fortbildung und inklusive Unterrichtserfahrungen entscheidend für die Einstellung gegenüber der sozialen Inklusion von Kindern mit Behinderung.

H5h Für die Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion sind berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale, Fortbildung und inklusive Unterrichtserfahrungen von Bedeutung.

Die Verhaltensbereitschaft wird dem Themenblock der Einstellung zu Inklusion zugeordnet, da sie die Handlungsbereitschaft bezüglich der Inklusion erfasst. Was die zu überprüfenden Einflussfaktoren angeht, werden hier die gleichen Einflüsse untersucht wie bei den Hypothesen zur Einstellung zu Inklusion und den beiden Faktoren der Einstellung. Die umfassende Erhebung des Kontaktes, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, ermöglicht es, den Einfluss des Kontaktes auf die Verhaltensbereitschaft differenzierter zu betrachten. Bei der Verhaltensbereitschaft selbst eine inklusive Klasse zu übernehmen, werden vor allem Lehrer-Selbstwirksamkeit und das emotionale Erleben des Kontaktes von Bedeutung sein.

(H5i) Für die Verhaltensbereitschaft der Lehrkräfte selbst eine inklusive Klasse zu übernehmen wird angenommen, dass berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale, Fortbildung und inklusive Unterrichtserfahrungen von Bedeutung sind.

Zusammenfassend sind nachfolgend die Hypothesen und der jeweils erwartete Zusammenhang dargestellt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Hypothesen, Operationalisierung und erwarteter Zusammenhang

Hypothese	Unabhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Abhängige Variable
H1a	Alter (jünger) Weiblich (männlich) Berufsspezifische Merkmale (Sonderschule)	- + -	Privater Kontakt zu Menschen mit Behinderung
H1b	Alter (jünger) Weiblich (männlich) Schulart (Sonderschule) Fortbildung	- + - +	Kontakt im privaten und beruflichen Lebenskontext
H1c	Alter Weiblich (männlich) Schulart (Sonderschule) Freundschaften	-/+ + -/+ +	Kontakthäufigkeit über verschiedene soziale Lebenssituationen
H1d	Schulart (Sonderschule) Lehrer-Selbstwirksamkeit Quantitative Kontaktmerkmale Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+ + + -/+	Emotionale Kontakterfahrungen
H2a	Freundschaften	+	Einstellung zu Inklusion
H2b	Quantitative Kontaktmerkmale Qualitative Kontaktmerkmale Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	+ + -/+	Freundschaften
H3a	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+	Kontaktaufnahme
H3b	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+	Emotionales Erleben
H3c	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+	Freundschaften
H3d	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+	Kontaktverhalten
H4a	Fortbildung	+	Einstellung zu Inklusion
H4b	Schulart (Sonderschule)	-/+	Einstellung zu Inklusion
H4c	Weiblich (männlich)	-/+	Einstellung zu Inklusion
H4d	Alter	-/+	Einstellung zu Inklusion
H5a	Kontakt allgemein Privater Kontakt Beruflicher Kontakt	+ + +	Einstellung zu Inklusion
H5b	Beruflicher und privater Kontakt	+	Einstellung zu Inklusion
H5c	Kontakthäufigkeit	+	Einstellung zu Inklusion
H5d	Positiv emotional erlebter Kontakt	+	Einstellung zu Inklusion

(Fortsetzung Tabelle 1)

Hypothese	Unabhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Abhängige Variable
H5e	Negativ emotional erlebter Kontakt	-	Einstellung zu Inklusion
H5f	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer-Selbstwirksamkeit)	+	Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung
	Berufsspezifische Merkmale Schultart (Sonderschule)	-/+	
	Quantitative Kontaktmerkmalen	+	
	Qualitative Kontaktmerkmalen	+	
	Fortbildung	-/+	
	Inklusive Unterrichtserfahrungen	+	
H5g	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer-Selbstwirksamkeit)	+	Einstellung zur sozialen Inklusion
	Berufsspezifische Merkmale Schultart (Sonderschule)	-/+	
	Quantitative Kontaktmerkmale	+	
	Qualitative Kontaktmerkmale	+	
	Fortbildung	-/+	
	Inklusive Unterrichtserfahrungen	+	
H5h	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer-Selbstwirksamkeit)	+	Einstellung zu Inklusion
	Berufsspezifische Merkmale Schultart (Sonderschule)	-/+	
	Quantitative Kontaktmerkmale	+	
	Qualitative Kontaktmerkmale	+	
	Fortbildung	-/+	
	Inklusive Unterrichtserfahrungen	+	
H5i	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer-Selbstwirksamkeit)	+	Verhaltensbereitschaft
	Berufsspezifische Merkmale Schultart (Sonderschule)	-/+	
	Quantitative Kontaktmerkmale	+	
	Qualitative Kontaktmerkmale	-/+	
	Fortbildung	+	
	Inklusive Unterrichtserfahrungen	+	

Anmerkung. Bei dichotomer Ausprägung: Referenzkategorie in Klammern.

4. Forschungsdesign, Daten und Methoden

4.1 Forschungsdesign und Fallauswahl

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie ist mit einem Querschnittsdesign konzipiert und beinhaltet eine einmalige Erhebung. Die Grundgesamtheit bilden alle Schulen in Karlsruhe Stadt. Befragt werden Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schultypen zu ihrem Kontakt zu Menschen mit Behinderung und ihrer Einstellung zu Inklusion. Dabei ist eine umfangreiche und differenzierte Abfrage des Kontaktes von Bedeutung, um den Einfluss der Arten von Kontakt auf die Einstellung zu Inklusion zu erforschen. In dieser Genauigkeit der Kontaktabfrage liegen keine aktuellen Daten vor, diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Datenerhebung und anschließenden Analyse geschlossen werden. Aus diesem Grund bietet sich ein Vergleich von Schulen in unterschiedlichen Regionen zum gegenwärtigen Zeitpunkt genauso wenig an, wie eine Längsschnittuntersuchung. Nichtsdestotrotz wird bezüglich regionaler Unterschiede teilweise ein Abgleich der Ergebnisse aus der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen eines derzeitigen Forschungsprojekts zur Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. In dem betreffenden Forschungsprojekt wurden Heidelberger und Mannheimer Lehrkräfte an Grundschulen, Werkrealschulen, Realschulen und Sonderschulen sowie Gymnasien zu ihrer Einstellung zu Inklusion befragt. Zugunsten der Vergleichbarkeit bietet sich für die vorliegende Arbeit ein Erhebungsort an, der ebenfalls wie Heidelberg und Mannheim vom Stadttypus einer mittleren Metropolregion entspricht und an dem damit vergleichbare Rahmenbedingungen vorherrschen. Aufgrund dieser Vorgaben bietet sich die Stadt Karlsruhe an. Für die Durchführung der Studie ist die Genehmigung der geschäftsführenden Schulleiter der Karlsruher Schulen notwendig beziehungsweise die Zustimmung durch das Regierungspräsidium Karlsruhe. Ein Anschreiben an das Schulamt in Karlsruhe wurde im Frühjahr 2013 verschickt. Über mehrere Telefonate und E-Mails kam es dazu, dass das Regierungspräsidium Karlsruhe über die Genehmigung der Untersuchung entschied und im Juni 2013 die Genehmigung zur Durchführung der Studie erteilte.

Der Erhebungszeitpunkt wurde nach Rücksprache mit Lehrkräften, die am Pretest des Fragebogens teilgenommen haben, auf Mitte November gelegt, da die meisten Lehrkräfte laut ihrer eigenen Aussage in diesem Zeitraum am wenigsten durch Klausuren, bevorstehende Zeugnisausgabe und Konferenzen belastet sind.

Insgesamt gibt es im Regierungsbezirk Karlsruhe Stadt 72 Schulen, die sich auf die fünf Schularten Grundschule, Haupt-/Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien und Sonderschu-

len aufteilen (siehe Tabelle 2). Diese Angaben stammen aus der Schulstatistik des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Karlsruhe und dem Verzeichnis des Schulamtes Karlsruhe (Kultusportal). Der Anteil an Grundschulen liegt bei 44,4% (32 Schulen), damit machen die Grundschulen den größten Anteil nach Schularten aus. Den zweitgrößten Anteil weisen die Gymnasien mit 15,2% (elf Schulen) auf. Die Haupt-/Werkrealschulen machen genauso wie die Sonderschulen, einen Anteil von 13,8% (jeweils zehn Schulen) aus. Realschulen stellen mit 12,5% (neun Schulen) die kleinste Gruppe dar (siehe Tabelle 2 Spalte 1). Alle 72 Schulen wurden telefonisch kontaktiert und um Teilnahme gebeten, 19 Schulen haben von Anfang an keine Teilnahmebereitschaft signalisiert. Begründungen für die Nichtteilnahme waren zum Beispiel Zeitgründe, Überlastung durch zu viele Anfragen zur Teilnahme an Umfragen und personelle Engpässe. Die Teilnahmebereitschaft, bezogen auf die Zustimmung den Fragebogen an die Schulen zu mailen, war bei den Grundschulen, Sonderschulen und Realschulen mit rund 80% am höchsten, während bei den Haupt-/Werkrealschulen mit 50% und Gymnasien mit ca. 54% die Teilnahmebereitschaft deutlich niedriger war.

Von den 72 Schulen haben 53 Schulen per E-Mail den Link zum Fragebogen „Einstellung zu Inklusion und Kontakt zu Menschen mit Behinderung“ erhalten. Laut den Schulleitungen beziehungsweise Sekretariaten haben alle Schulen einen vollständigen E-Mail-Lehrerverteiler. Bei den Telefonaten mit der Schulleitung beziehungsweise dem Sekretariat wurde die aktuelle Anzahl der Lehrkräfte erfragt. Dabei muss jedoch von einer Ungenauigkeit ausgegangen werden, da einigen Schulleitungen und Sekretariaten lediglich die ungefähre Anzahl ihrer Lehrkräfte vorlag.

Bei den Lehrkräften wird in Spalte zwei die Grundgesamtheit der Lehrkräfte für alle fünf Schularten dargestellt und in Spalte vier ist die Anzahl der Lehrkräfte der 53 Schulen angegeben, deren Schulleitung beziehungsweise Sekretariat der Befragung zugestimmt haben, sie umfassen 1.487 Lehrkräfte. Diese 1.487 Lehrkräfte haben über ihre Schulleitung eine E-Mail mit dem Link zum Fragebogen und Angaben zur Thematik, Studienvorgehen, Zeitraum der Erhebung und Anonymität und Datenschutz erhalten. Nach Ablauf des Erhebungszeitraumes lag die Rücklaufquote bei 17%, das entspricht einer Anzahl von 252 Fragebögen, wovon 180 Fragebögen vollständig ausgefüllt waren und als Rechengrundlage dienen. Die Abbruchquote lag bei 24%. Um höhere Fallzahlen zu erreichen wurde eine Nacherhebung auf den Zeitraum Ende März/Anfang April 2014 festgelegt³⁶. In einer E-Mail an alle 53 Schulleiter der kontaktierten Schulen wurde noch einmal darum gebeten, die E-Mail mit dem Link zum Fragebogen an den E-Mail-Lehrerverteiler weiterzuleiten. In dem Anschreiben wurde ein weiteres Mal auf

³⁶ Bei diesem kurzen Erhebungszeitraum ist davon auszugehen, dass die Bedingungen bei den Befragungen annähernd gleich sind.

die Erklärung des Forschungsvorhabens, die Relevanz der Teilnahme aller Lehrkräfte, unabhängig ihrer bisherigen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung oder ihres Wissensstandes zum Thema Inklusion, hingewiesen.

Tabelle 2: Anzahl der Lehrkräfte nach Schulart an Karlsruher Schulen

	Grundgesamtheit		Kontaktierte Schulen/Lehrkräfte	
	Schulen	Lehrkräfte	Schulen	Lehrkräfte
Grundschulen	32	498	26	400
Haupt-/Werkrealschulen	10	373	5	175
Sonderschulen	10	276	8	221
Realschulen	9	276	8	239
Gymnasien	11	862	6	452
Insgesamt	72	2.285	53	1.487

Anmerkung. Grundgesamtheit: Kultusportal Baden-Württemberg, 2013.

Dabei wurde auf die Problematik der Mehrfachteilnahme verwiesen und gebeten, dass lediglich diejenigen Lehrkräfte teilnehmen sollen, die bis jetzt noch nicht teilgenommen haben. An der Nacherhebung haben 82 Lehrkräfte teilgenommen, davon waren 56 Fragebögen vollständig ausgefüllt, die Abbruchquote lag bei 26%. Die endgültige Rücklaufquote der Umfrage liegt bei 15,9% (236 Lehrkräfte).

Die höchste Teilnahme haben Lehrkräfte von Sonderschulen. Die geringste Teilnahmequote ist bei Lehrkräften an Realschulen zu verzeichnen. Die in Kapitel 5 dargestellten und beschriebenen Analysen basieren auf diesen erhobenen Daten.

4.2 Onlinebefragung

Die Studie ist als Online-Befragung konzipiert und wurde mittels LimeSurvey³⁷ einer Online-Umfrageservice Plattform durchgeführt. Das Internet und Online-Befragungen sind mittlerweile weit verbreitet und kommen auch in der Schule zunehmend zum Einsatz, daher bietet sich die Online-Befragung bei Lehrkräften an (vgl. Thielsch & Weltzin, 2012).

Ein zentraler Vorteil einer Online-Befragung ist die gute Erreichbarkeit der teilnehmenden Personen. Die Schulen werden telefonisch kontaktiert und um Teilnahme gebeten. Erfolgte die Zustimmung zur Studienteilnahme, wurde eine E-Mail mit dem Link zum Fragebogen an die Schulen versendet, die dann wiederum an den Lehrer-E-Mailverteiler weitergeleitet wurde und

³⁷ LimeSurvey ist eine frei zugängliche Software, mit der Online-Fragebögen erstellt werden können. Dabei hat LimeSurvey eine Vielzahl an unterschiedlichen Funktionen und Optionen wie zum Beispiel 25 unterschiedliche Fragetypen, unterschiedliche Antwortmöglichkeiten, Bedingungen und Filterführungen (vgl. Skript der Pädagogischen Hochschule Heidelberg).

somit alle Lehrkräfte erreichte. Dabei bietet die Online-Befragung den Probanden eine hohe Flexibilität und Freiheit der Teilnahme, da der Fragebogen an verschiedenen Orten und Zeitpunkten ausgefüllt werden kann und gegebenenfalls unterbrochen werden und zu einem späteren Zeitpunkt fertiggestellt und abgesendet werden kann. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Eingabe der Daten automatisch erfolgt (vgl. Szymanski & Bruder, 2012). Fehlerquellen der manuellen Dateiangabe können hierdurch verhindert werden, zudem fallen Versuchsleitereffekte³⁸ weg.

Als Nachteile der Online-Befragung werden eine niedrige Rücklaufquote, eine hohe Abbruchquote und technische Probleme angeführt (vgl. Szymanski & Bruder, 2012). Die Rücklaufquote bei freiwillig angelegten Lehrerbefragungen scheint nicht selten genauso gering wie in der vorliegenden Untersuchung zu sein (vgl. Szymanski & Bruder, 2012). Das zeigte sich zum Beispiel auch bei einer Online-Umfrage zum Thema „Digitale Medien“ an Bremer Schulen, hier lag die Rücklaufquote bei 17,5% (Büsching & Breiter, 2011). Zudem ist die Mehrfachteilnahme ein Problem der Online-Befragung, das nur eingeschränkt kontrollierbar ist (vgl. Szymanski & Bruder, 2012).

Diskutiert wird auch über die Stichprobenziehung bei Online-Befragungen (vgl. Szymanski & Bruder, 2012). Ein Kritikpunkt ist, dass kein vollständiges Verzeichnis aller E-Mailadressen vorliegt. Laut Auskunft des Sekretariats der teilnehmenden Schulen haben zwar alle einen vollständigen E-Mailverteiler ihrer Lehrkräfte. Offen bleibt dennoch, ob die E-Mail alle Lehrkräfte der Schulen erreicht hat (zum Beispiel Aktualität des E-Mailvertailers). Die Bereitschaft an der Online-Befragung freiwillig teilzunehmen kann davon abhängen, wie gut das Anliegen im Betreff der Mail geschrieben ist, ob der Absender bekannt ist und natürlich das Interesse an dem Thema (vgl. Bosnjak & Batinic, 1999). Für die vorliegende Arbeit gilt zu berücksichtigen, dass die Teilnahme an der Studie selektiv sein kann. Denn anzunehmen ist, dass vor allem Lehrkräfte sich angesprochen gefühlt haben, die zu dem Thema Inklusion eine eindeutige Meinung haben. Zudem muss bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass die Repräsentativität durch die geringe Fallzahl beeinträchtigt ist.

³⁸ „Erwartet der Versuchsleiter ein bestimmtes Ergebnis, dann besteht sehr leicht die Möglichkeit, daß das Verhalten der Versuchsperson durch unbewußte Reaktionen des Versuchsleiters (verbale Äußerungen, Mimik, Körpersprache) in die gewünschte Richtung – etwa in Richtung auf die Bestätigung der zu prüfenden Hypothese – gelenkt wird“ (Diekmann, 2001, S. 56).

4.3 Operationalisierungen

Im Rahmen des bereits genannten EFI-Projektes wurde ein Erhebungsinstrument zur Erfassung der Einstellung zu Inklusion von Heyl et al. (2012) entwickelt, das bereits an zwei Erhebungsorten eingesetzt wurde.

Der für diese Dissertation notwendige Fragebogen basiert zu Teilen auf dem Lehrer-Fragebogen des EFI-Projektes. Er gliedert sich in sechs Teilabschnitte: Abschnitt A beinhaltet persönliche Angaben, Abschnitt B enthält vier Fallbeispiele, Abschnitt C bezieht sich auf Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung³⁹, Abschnitt D fragt allgemeine Einschätzungen der Lehrkräfte zu Inklusion ab, Abschnitt E bezieht sich auf Aussagen zur eigenen Person und Abschnitt F beinhaltet Aussagen zur Tätigkeit als Lehrkraft (siehe Anhang D). Aus dem Lehrer-Fragebogen des EFI-Projektes entnommen sind die Abschnitte A und B sowie D bis F.

In *Abschnitt A* werden persönliche Angaben erhoben, das sind die soziodemographischen Merkmale Alter, Geschlecht und ob der Befragte eigene Kinder (mit/ohne Behinderung) hat. Ferner wird nach dem studierten Lehramt beziehungsweise der Ausbildung⁴⁰ gefragt, bei Sonderpädagogen welcher Förderschwerpunkt vorliegt, an welcher Schulart unterrichtet wird, die Anzahl der Berufsjahre, welchen Umfang das Deputat hat, ob Schulleiter/-in oder nicht und wie groß die durchschnittliche Klassengröße ist. Des Weiteren wird abgefragt, inwieweit der Begriff Inklusion bekannt ist, ob bereits eine inklusive Klasse unterrichtet wurde und wenn ja, wie lange. Zudem wird erhoben, ob eine Fortbildung oder ein Seminar zum Thema Inklusion besucht wurde und wenn ja, wie viele. Mit der Frage nach der Fortbildung ist ein grober Indikator zur Abfrage des Wissens zum Thema Inklusion entstanden, der bereits in vielen Studien verwendet wurde (siehe empirischer Forschungsstand).

Im *Abschnitt B* werden vier Fallbeispiele beschrieben, mit denen die Einstellung zu Inklusion nach der Form der Behinderung betrachtet werden kann. Dazu werden vier Vignetten und Semantische Differenziale (zehn bipolare Adjektivpaare) eingesetzt. Mittels der Vignette wird das Kind mit seiner Behinderung in Bezug auf die inhaltlichen und sozialen Aspekte innerhalb der Schulklasse beschrieben, dazu werden den Befragten Adjektivpaare vorgeschlagen, mittels derer sie die Fallbeispiele genauer beschreiben können (Schnell, Hill & Esser, 2005). Die Vignetten beinhalten Fallbeschreibungen von Kindern mit Lernbehinderung, schwer-mehrfach Behinderung, Hochbegabung mit Verhaltensauffälligkeit und Sehbehinderung. Für jedes beschriebene Kind wird erhoben, wie die Befragten die inklusive Beschulung des Kin-

³⁹ Hier liegt die Hauptveränderung des Fragebogens, die umfassende Operationalisierung des Kontaktes zwischen Menschen mit und ohne Behinderung.

⁴⁰ Das ist eine Modifikation, die aufgrund des Pretests zustande gekommen ist, an Sonderschulen werden häufig Fachlehrer eingestellt, die eine Ausbildung haben und kein Studium der Sonderpädagogik.

des empfinden. Beispielsweise wird gefragt, wie die inklusive Beschulung von dem beschriebenen Kind mit Sehbehinderung empfunden wird, hier besteht die Möglichkeit die Einschätzung der inklusiven Beschulung mittels einer siebenstufigen Skala nach den folgenden zehn Adjektivpaare einzustufen: „positiv“ bis „negativ“, „unangenehm“ bis „angenehm“, „beängstigend“ bis „beruhigend“, „befreiend“ bis „bedrückend“, „vorübergehend“ bis „dauerhaft“, „erwünscht“ bis „unerwünscht“, „erfreulich“ bis „ärgerlich“, „natürlich“ bis „künstlich“, „geeignet“ bis „ungeeignet“ und „unüblich“ bis „üblich“.

Um die Fragestellung der Dissertation zu untersuchen, liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf Fragen zu den Bedingungen und der Situation des Kontaktes zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, dem *Abschnitt C*. Die Erhebung der Kontakterfahrungen bezog sich bei Heyl et al. ausschließlich auf die Abfrage, ob dieser Kontakt beruflicher oder privater Natur ist und ob der Kontakt zu Kindern und/oder Erwachsenen besteht. Diese zwei Fragen werden als Eingangsfrage zur Erhebung des Intergruppenkontaktes gestellt.

Erste Recherchen und Vorarbeiten zur Operationalisierung der Kontaktbedingungen haben zu der Unterteilung in allgemeinen Kontakt, quantitative sowie qualitative Kontaktbedingungen geführt (siehe Anhang B). Bei den allgemeinen Kontaktbedingungen wird nach der Einschätzung der Möglichkeiten des Kennenlernen von Menschen mit Behinderung gefragt, ob der Kontakt im privaten oder beruflichen Bereich stattfinden oder ob der Kontakt in beiden Bereichen zu Menschen mit Behinderung besteht. Zudem wurde erhoben, ob die Befragten der Meinung sind, dass die Form der Behinderung die Kontaktmöglichkeiten beeinflusst.

Zu den quantitativen Kontaktbedingungen gehört die Anzahl an Kontaktpersonen, die Häufigkeit des Kontaktes und die Dauer, seit wann der Kontakt besteht. Bei der Kontakthäufigkeit kann anhand von acht Kategorien geantwortet werden (von täglich bis seltener als einmal im Jahr). Die Kontakthäufigkeit wird in den bivariaten Analysen dichotomisiert eingesetzt, diese wird vor allem für die Regressionsanalysen verwendet.

Die qualitativen Merkmale des Kontaktes beziehen sich auf die emotionale Beschreibung des Kontaktes, beispielsweise wie der Kontakt zu Menschen mit Behinderung wahrgenommen wird oder welche Emotionen im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung aufkommen. Diese Unterteilung basiert auf den bisher gewonnen Erkenntnissen aus der Literatur- und Studienrecherche (vgl. Cloerkes, 2001; Fichten, Cutler & Schipper, 2005). Die bereits angesprochenen qualitativen Kontakterfahrungen werden anhand der Contact with Disabled Persons (CDP) Skala von Yuker und Hurley (1987) erhoben, diese wird ergänzend zu den bereits beschriebenen Kontaktfragen in den Fragebogen aufgenommen. Lediglich eine qualitative Kontaktfrage wird nicht durch die CDP-Skala abgedeckt, das ist die Frage, ob Freundschaften zu

Menschen mit Behinderung bestehen. Die CDP-Skala wurde entwickelt, um die Forschungslücke zu schließen, die es bei der Operationalisierung von Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung gab. Die CDP-Skala erfasst die verschiedenen Kontaktsituationen, positive und negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, kann Statusunterschiede in den Kontaktsituationen erfassen und die Kontakthäufigkeit. Die CDP-Skala umfasst 20 Items, die auf einer fünfstufigen Skala von „nie“ bis „sehr oft“ den Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung in verschiedenen Kontaktsituationen erfasst.

Der Wertebereich erstreckt sich von 20 bis 100 Punkte. Der Punktebereich von 20 bis 60 bezieht sich auf eine niedrige/geringe Kontakthäufigkeit, während Werte über 61 bis 100 einen häufigen Kontakt kennzeichnen (Yuker & Hurley, 1987). Die dichotomisierte Kontakthäufigkeit nach Yuker und Hurley wird nachgebildet und für einzelne Analysen verwendet, allerdings sind die vielen verschiedenen sozialen Situationen, welche die CDP-Skala beinhaltet, für die Beschreibung des Kontaktes wesentlich wichtiger als die Kontakthäufigkeit nach Yuker und Hurley. Deshalb wurde die bereits beschriebene Frage zur Kontakthäufigkeit zusätzliche in den Fragebogen aufgenommen. Aus den 20 Einzelitems der CDP-Skala werden Indizes zu den positiven emotionalen Kontakterfahrungen, den negativen emotionalen Kontakterfahrungen, zur Statusgleichheit und zur Statusungleichheit von bestehendem Kontakt abgebildet.

Yuker und Hurley sind zunächst von der Eindimensionalität ihrer Skala ausgegangen. Pruett Lee, Chan, Hung Wang und Lane (2008) unterzogen die Items der CDP-Skala einer Faktorenanalyse. Die Items der CDP-Skala lassen sich auf drei Faktoren aufteilen, wobei sich drei Items nicht eindeutig zu einem Faktor zuordnen lassen (vgl. Pruett et al., 2008). Der erste Faktor bezieht sich auf den Kontakt von Menschen mit und ohne Behinderung in verschiedenen Lebenssituationen, der zweite Faktor berücksichtigt positiv erlebte Kontakterfahrungen, Faktor drei bezieht sich auf negativ erlebte Kontakterfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung. Die positiven und negativen Kontakterfahrungen werden mit jeweils vier Items erhoben, anhand derer die beiden Indizes positive und negative emotionale Kontakterfahrungen erstellt werden. Drei Kontaktbedingungen, die sich wie bei Allport auf die Kontaktsituation beziehen, können ebenfalls betrachtet werden - (1) Statusgleichheit, (2) gemeinsames, übergeordnetes Ziel (3) Intergruppenkoordination und die Bedingungen des Freundschaftspotenzials nach Pettigrew. Zur Statusgleichheit und zur Statusungleichheit können jeweils drei Items aus der CDP-Skala verwendet werden, aus denen die bereits beschriebenen Indizes entstehen.

Die CDP-Skala wurde bereits mehrfach in Studien eingesetzt. Die CDP-Skala wird in Bezug auf die Anzahl der in die Untersuchung eingehenden Items und den Personenkreis variabel verwendet und kann für Personengruppen mit unterschiedlichen sozialen Merkmalen angewendet werden. Die Skala bleibt damit nicht auf eine Form der Behinderung (zum Beispiel Körperbehinderung) oder Erkrankung reduziert, lediglich die Formulierung muss entsprechend angepasst werden. Für die vorliegende Dissertation wurden die Items der CDP-Skala ins Deutsche übersetzt. Zudem haben die teilnehmenden Personen die Fragen der CDP-Skala in Bezug auf eine Kontaktperson mit Behinderung bezogen, dazu haben sie im Vorfeld angegeben um welche Form der Behinderung es sich bei ihrer Kontaktperson handelt. Die Frage, ob bereits an eine Organisation für Menschen mit Behinderung gespendet wurde, ist nicht nach der Form der Behinderung abgefragt.

Eine Ergänzung der CDP-Skala ist notwendig, um den Kontakt umfassend nach der Art und den Bedingungen des Kontaktes zu operationalisieren, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, welche Art von Kontakt mit einer positiven beziehungsweise negativen Einstellung zu Inklusion in Verbindung steht. Eine genaue Darstellung der Kontaktfragen befindet sich im Anhang 8.2.

Im *Abschnitt D* wird die Einstellung zu Inklusion anhand der modifizierten Version der Skala Einstellungen zur Integration – EZI (vgl. Kunz, Luder & Moretti, 2010) über elf Items mittels einer sechsstufigen Antwortskala von „stimme ganz und gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ erhoben. Die elf Items sind als Aussagen formuliert, die sich auf die Einstellung von Lehrkräften auf die inklusive Beschulung beziehen, dabei werden sowohl positiv als auch negativ formulierte Aussagen verwendet.

Die elf Items der EZI-Skala nach Kunz, Luder und Moretti beinhalten drei Bereiche: Erstens die Qualität der schulischen Förderung, diese wird anhand von vier Items gemessen. Ein Beispielitem ist: *„Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und mit einbezogen sind“*. Zweitens die soziale Akzeptanz und Selbstakzeptanz, diese wird mittels zwei Items erfasst. Zum Beispiel: *„Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden“*. Drittens werden Vorteile aber auch negativ formulierte Items in Bezug auf die am inklusiven Unterricht teilnehmenden Schüler über fünf Items erhoben. Zum Beispiel: *„Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen“*.

Ursprünglich stammt die EZI-Skala aus der amerikanischen Forschung und setzt sich aus zwei Skalen zusammen. Die erste Skala erfasst die Einstellung von Lehrkräften zur Integrati-

on und die zweite Skala erhebt die Einstellung von Eltern⁴¹ zur Integration. In dieser Dissertation kommt lediglich die Skala zur Einstellung der Lehrkräfte zur Integration zum Einsatz. Die EZI-Skala wurde in die deutsche Sprache übersetzt und mittels zweier Studien in der Schweiz auf ihre Validität getestet (vgl. Kunz, Luder & Moretti, 2010). Nach mehreren sprachlichen Anpassungen der Items und Testung der inhaltlichen Konsistenz konnten aus den elf Items zwei Faktoren herausgearbeitet werden, der Faktor zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion. Die EZI-Skala ist ein valides und reliables Messinstrument (vgl. Kunz, Luder & Moretti, 2010). Aus den 11 Items der EZI-Skala kann ein Summenindex gebildet werden, der als Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion bezeichnet werden kann.

Ein weiteres Item, das mit der Einstellung zu Inklusion eng in Verbindung steht und ebenfalls mit einer sechsstufigen Antwortskala von „stimme ganz und gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ abgefragt wird, ist das Item zur Bereitschaft, eine inklusive Schulklasse zu übernehmen: *„Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten“*. Mit diesem Item wird die Verhaltensbereitschaft der Lehrkräfte erfasst, selbst eine inklusive Klasse zu unterrichten.

Im *Abschnitt E* wird die soziale Erwünschtheit thematisiert. Die eingesetzte Kurzskala zur sozialen Erwünschtheit umfasst sechs Items, die mit einer siebenstufigen Likertskala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll zu“ abgefragt werden (vgl. Winkler, Kroh & Spieß, 2006). Bei der sozialen Erwünschtheit wird davon ausgegangen, dass Befragte ihre Antwort etwas „beschönigen“. „Soziale Erwünschtheit kann als Tendenz verstanden werden, scheinbar gesellschaftlich akzeptierte Antworten bei einer Befragung zu geben“ (Winkler, Kroh & Spieß, 2006, S. 1). Die deutsche Kurzskala ist aus der „Balanced Inventory of Desirable Responding“ von Paulhus entstanden, in dem Paulhus berücksichtigt, dass die soziale Erwünschtheit kein eindimensionales Konstrukt ist, sondern aus zwei Bereichen besteht. Es geht einerseits um die Selbsttäuschung (zum Schutz des Selbstwertgefühls und des Selbstbildes), die er als unbewusste Täuschung ansieht und andererseits um die Fremdtäuschung, die er als bewusste Täuschung (sich selbst positiver darstellen) ansieht (vgl. Winkler, Kroh & Spieß, 2006). Aus den Items kann für weiterführende Analysen ein Summenindex gebildet werden.

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit wird mittels der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) in *Abschnitt F* erhoben. Allgemeine Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen und den Umgang mit schwierigen, problematischen Situationen. Dabei nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung eine zentrale Rolle ein, sie wirkt

⁴¹ Im Folgenden wird von der Einzahl gesprochen, obwohl beide Skalen die gleichen Testungen durchlaufen haben, die Eltern Skala ist für diese Dissertation jedoch irrelevant.

sich auf die Handlung aus, die Abwägung zwischen Kompetenzen und möglichen Handlungsoptionen (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999). Schwarzer und Schmitz haben in einem Modellversuch „Verbund selbstwirksamer Schulen“ das Messinstrument der Lehrer-Selbstwirksamkeit getestet, die Lehrer-Selbstwirksamkeit ist eine Weiterentwicklung, entstanden aus der allgemeinen Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer & Schmitz, 2002). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit wird über zehn Items abgefragt, die sich auf die berufliche Tätigkeit und den Umgang mit den berufsspezifischen Anforderungen beziehen und mit vier Antwortmöglichkeiten von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ abgefragt. Dabei werden die Bereiche berufliche Leistung und Weiterentwicklung wie zum Beispiel *„Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler/-innen den relevanten Stoff zu vermitteln“*, Umgang mit beruflichem Stress wie zum Beispiel *„Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können“* und soziale Integration von Schülern, Kollegen und Eltern berücksichtigt wie zum Beispiel *„Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“* (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999). Aus den Items kann für weiterführende Analysen ein Summenindex gebildet werden.

4.4 Analyseverfahren

In diesem Kapitel wird auf die zentralen Untersuchungsmethoden im bivariaten und multivariaten Bereich eingegangen.

Reliabilitätsanalyse

Zur Bestimmung der Verlässlichkeit bzw. Zuverlässigkeit einer Skala mit mehreren Items wird die Reliabilitätsanalyse verwendet. Ein wesentliches Merkmal der Reliabilität ist die Beständigkeit, bei wiederholtem Einsatz des Messinstrumentes sollte das gleiche beziehungsweise ein ähnliches Ergebnis erzielt werden. Zudem ist die Konsistenz der Items von Bedeutung, das bedeutet, alle Items messen dasselbe Merkmal (interne Konsistenz) und bei der Reliabilität wird von der Äquivalenz der Messung ausgegangen. Das bedeutet, dass von der Gleichheit der Qualität⁴² von Messungen ausgegangen wird (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2005). Cronbachs Alpha wird innerhalb der Reliabilitätsanalyse als ein Maß für die interne Konsistenz der Items einer Skala angesehen. Der Wertebereich reicht von 0 bis 1, bei dem Wert 1 besteht eine perfekte interne Konsistenz (vgl. Diekmann, 2001).

⁴² Demgegenüber stehen Kritikpunkte wie zum Beispiel, dass bei mehrfacher Befragung ein Trainingseffekt oder ein Ermüdungseffekt die Qualität beeinflussen kann.

Faktorenanalyse

Bei der Faktorenanalyse handelt es sich um ein statistisches Verfahren zur Dimensionsreduktion. Mit Hilfe der Faktorenanalyse werden Items zu einzelnen Faktoren gebündelt. Es wird betrachtet, welche Items auf die einzelnen Faktoren laden und inwieweit eine inhaltliche Nähe zwischen den Items des Faktors besteht.

Für die multivariaten Analysen wird die explorative Faktorenanalyse verwendet. „Eine explorative Faktorenanalyse führt zu einer Reduktion der Variablen auf wenige, den manifesten Variablen zugrunde liegende Faktoren“ (Klopp, 2010, S. 1). Bei der Rotationsmethode handelt es sich um die Varimax-Rotation. „Die Varimax-Rotation hat zum Ziel, eine Einfachstruktur in der Faktorenlösung zu erreichen. Das Einfachstrukturkriterium verlangt, dass pro Faktor einige Variablen möglichst hoch laden, während andere möglichst niedrig laden sollen. Dies ist mit der Forderung gleichbedeutend, dass die Varianz der Faktorladungen pro Faktor maximiert wird“ (Klopp, 2010, S. 7).

Zusammenhangsmaße

Die Zusammenhangsmaße oder Assoziationsmaße betrachten, inwieweit zwischen zwei Variablen eine Beziehung besteht, die häufiger ist, als es zufällig der Fall sein kann. Betrachtet wird, inwiefern zwei Variablen in Beziehung zueinander stehen und ob diese Verbindung zufällig ist oder ein statistischer Zusammenhang besteht. Mit dem Chi-Quadrat-Test wird die Verteilung zweier miteinander kreuztabellierten Variablen betrachtet. Untersucht wird, inwieweit sich beobachtete und erwartete Häufigkeiten signifikant voneinander unterscheiden. Über den Chi-Quadrat-Wert und die Freiheitsgrade kann eine Aussage bezüglich eines Zusammenhangs zwischen den zwei Variablen gemacht werden (vgl. Benninghaus, 1992).

Zudem gibt es nach dem Skalenniveau der Variablen unterschiedliche Assoziationsmaße, die sich in einem definierten Wertebereich bewegen zwischen null und eins beziehungsweise zwischen minus eins und plus eins. Die Stärke des Zusammenhangs wird durch das Assoziationsmaß angegeben (vgl. Benninghaus, 1992). Bei nominal skalierten Variablen werden die Zusammenhangsmaße Phi und Cramers V verwendet, die beide im Wertebereich zwischen null und eins liegen. Phi ist ein Maß, das bei zwei dichotomen Variablen eingesetzt wird und Cramers V findet Anwendung, wenn mindestens eine der beiden Variablen mehr als zwei Ausprägungen hat (vgl. Benninghaus, 1992).

Bei Korrelationen handelt es sich um ein statistisches Verfahren, das zu den Zusammenhangsanalysen zählt, da es die statistische Verbindung zwischen zwei Variablen erfasst, somit liefert die Korrelation keine kausalen Erkenntnisse. Zwei Aspekte sind bei der Betrachtung von Korrelationen von Bedeutung, die Richtung und die Stärke der Korrelation. Der Korrela-

tionskoeffizient gibt die Stärke an und liegt bei einem Wert zwischen minus und plus 1. Bei intervallskalierten Variablen kann der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet werden, bei einem niedrigeren Skalenniveau (ordinal und nominal) wird nach Spearman berechnet (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2005).

Mittelwertvergleich

Mit dem Mittelwertvergleich wird untersucht, ob Unterschiede beim Mittelwert hinsichtlich eines Merkmals zwischen Gruppen signifikant sind. Untersucht werden zum Beispiel Unterschiede in der Einstellung der Befragten zu Inklusion nach Alter, Geschlecht oder der Schulart, an der die Befragten unterrichten. Berücksichtigt werden das Skalenniveau der Variablen und die Art der Stichprobe, danach richtet sich der entsprechende Test. Mit der einfaktoriellen Varianzanalyse wird getestet, ob sich die Mittelwerte von mehreren voneinander unabhängigen Gruppen unterscheiden. Mit dem T-Test wird geprüft, ob sich die Mittelwerte von zwei voneinander unabhängigen Gruppen signifikant unterscheiden. Zusätzlich werden einfaktorielle Kovarianzanalysen durchgeführt mit Kontrolle der Merkmale Alter und Geschlecht. Diese Analysevariante wird gewählt, da für die zu unterscheidenden Gruppen genauere Aussagen bezüglich der Mittelwertunterschiede aufgezeigt werden können (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2005).

Polaritätsprofil/Semantisches Differential

Bei dem semantischen Differential handelt es sich um eine Methode, bei der die Befragten einer Untersuchung Aussagen bezüglich des Einstellungsobjektes anhand von mehreren Adjektiven treffen sollen. Es werden keine klassischen Fragen gestellt, sondern die Beschreibung erfolgt durch das Ankreuzen auf einer mehrstufigen Skala, wobei die Adjektive als Gegensatzpaare konzipiert sind. Es gibt verschiedene Möglichkeiten das semantische Differential auszuwerten, im Folgenden wird das semantische Differential über die Berechnung des Mittelwertes pro Gegensatzpaar gewählt (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2005).

Regressionsanalyse

Bei dem logistischen Regressionsmodell handelt es sich um eine statistische Methode, bei der die abhängige Variable diskret ist, das bedeutet, diese Variable hat begrenzt viele Ausprägungen. Im Falle der hier getesteten logistischen Regressionen ist die abhängige Variable immer dichotom, hat also zwei Ausprägungen (trifft oder trifft nicht zu).

Die in dieser Dissertation berechneten Regressionsmodelle sind alle samt multivariate Modelle, bei denen mehrere stetige und diskrete unabhängigen Variablen einbezogen werden. Die diskreten Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen werden als Dummy-Variablen in die Analyse einbezogen. Mit den multivariaten Regressionsmodellen wird versucht zu erklären,

inwieweit die Variabilität einer abhängigen (zu erklärende/endogene) Variable durch mehrere unabhängige (erklärende/exogene) Variablen beziehungsweise Einflussgrößen zu bezeichnen ist (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003). Dabei wird die Methode des paarweisen Fallausschlusses gewählt, so dass lediglich die Fälle aus den Analysen gelöscht werden, die bei den entsprechenden Merkmalen fehlende Werte aufweisen. Der fallweise Ausschluss kann hier nicht gewählt werden, da die Fallzahlen der Untersuchung zu gering sind, um die Einbußen bei der Teststärke zu akzeptieren (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003).

Für die logistische Regression ist das zu interpretierende Bestimmtheitsmaß Nagelkerke und bei der multivariaten Regression wird R^2 interpretiert. Mit dem Bestimmtheitsmaß wird der erklärende Anteil an Varianz der abhängigen Variable für das entsprechende Regressionsmodell angegeben. Bei den Regressionen ist das Verhältnis von Fallzahl und der Anzahl an Prädiktoren zu berücksichtigen, die in die Regression eingehen, denn eine zu große Anzahl an Prädiktoren kann dazu führen, dass R^2 überschätzt wird. Empfehlenswert ist, dass das Verhältnis von Stichprobengröße zur Anzahl an Prädiktoren bei mindestens 20 liegt. Nicht zu empfehlen ist ein Verhältnis von 10. Denn je kleiner die Stichprobe und je höher die Anzahl an Prädiktoren, desto eher kommt es zu einer Überschätzung der erklärenden Varianz (vgl. Bortz, 2005; Schneider, Hommel & Blettner, 2010). Daher wird nach den bivariaten Analysen entschieden, wenn zum Beispiel die soziodemographischen Merkmale keine signifikanten Ergebnisse auf bivariater Ebene liefern, dass sie nicht mehr in die multivariaten Analysen mit einbezogen werden. Denn dann ist davon auszugehen, dass diese Prädiktoren keinen Beitrag zur Varianzaufklärung leisten, das hatte sich bereits im Stand der Forschung gezeigt.

Strukturgleichungsmodelle

Strukturgleichungsmodelle vereinen verschiedene statistische Methoden wie die Faktorenanalyse und Korrelationsanalysen. Voraussetzung für die Anwendung von Strukturgleichungsmodellen sind theoretisch begründete und abgeleitete Hypothesen, die komplexere Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung herstellen. Zudem sind die bivariaten Analysen und die Ergebnisse der multivariaten Regressionen von Bedeutung, denn hier konnten bereits Kenntnisse darüber gewonnen werden, welche Merkmale signifikant in einem Wirkungszusammenhang stehen. Bei den Strukturgleichungsmodellen wird eine Fallzahl von mindestens 100 vorausgesetzt, demnach entsprechen die vorliegenden Daten den Anforderungen von Strukturgleichungsmodellen (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003). Die statistischen Zusammenhänge zwischen den Variablen werden mittels Pfadkoeffizienten dargestellt, diese sind als standardisierte Regressionskoeffizienten zu interpretieren. Dazu müssen die

Critical Ratios betrachtet werden. Über sie erfolgt die Überprüfung, ob die Parameter einen Einfluss haben. Die Critical Ratios müssen einen Wert von 1,96 aufweisen, um die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,05 verwerfen zu können (vgl. Backhaus et al., 2003).

Zur Beurteilung der Gesamtstruktur der Modelle müssen die sogenannten Model-Fit-Maße berücksichtigt werden. Ein vertrautes Maß der Fit Maße ist der Chi-Quadrat-Wert, der im Verhältnis zu den Freiheitsgraden möglichst kleiner, gleich 2,5 ist und dann die Annahme des Modells zulässt. Allerdings sollte ergänzend zum Chi-Quadrat-Wert der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) berücksichtigt werden, denn der Chi-Quadrat-Wert hat die Schwäche, dass er bei einer größeren Stichprobe schnell signifikant wird. Der RMSEA ist ein alternativer Fit-Index, der sich ebenfalls auf die Modellanpassung bezieht. Der RMSEA steht für die Güte der Modellanpassung, unabhängig vom Stichprobenumfang und basiert auf der Überlegung, dass Modelle die Population immer nur näherungsweise beschreiben. Der Wert des RMSEA sollte für eine optimale Anpassung kleiner, gleich 0,05 sein, wobei ein Wert von bis zu kleiner, gleich 0,8 akzeptabel ist (vgl. Backhaus et al., 2003; Arzheimer, 2016).

Die zu interpretierende Gütemaße für die Beurteilung des Gesamtmodells ist der Goodness of Fit Index (GFI) und der Adjusted-Goodness-of-Fit-Index (AGFI), diese liegen im Wertebereich von null bis eins, je näher der GFI und der AGFI bei eins liegen, desto besser ist die Modellanpassung. Ein GFI und AGFI von eins steht für eine perfekte Anpassung der Daten an das Modell, wünschenswert ist ein Wert von größer, gleich 0,90 (vgl. Backhaus et al., 2003; Arzheimer, 2016). Zwei weitere Werte, die zu betrachten sind, sind der TLI (Tucker-Lewis-Index) und der CFI(Comparative-Fit-Index). Beide Werte zielen auf den Vergleich zwischen dem eigenen Modell und dem so genannten Null-Modell ab. Betrachtet wird die Diskrepanz zwischen den Modellen, bezüglich des χ^2 -Werts. Zudem wird die Komplexität des Modells beachtet, beim CFI wird weniger gewichtet als beim TLI. Ein TLI und CFI von $\geq 0,9$ ist als gut anzusehen (vgl. Backhaus et al., 2003; Arzheimer, 2016).

5. Empirische Ergebnisse

In Kapitel fünf wird der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung nach den unterschiedlichen Kontaktarten beschrieben, analysiert und mit der Einstellung zu Inklusion in Zusammenhang gebracht.

Im ersten Schritt erfolgt die univariate Beschreibung der Personen, die an der Studie teilgenommen haben. Die teilnehmenden Personen werden nach soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmalen, ihrem Wissen zum Thema Inklusion, ihren qualitativen und quantitativen Kontakterfahrungen und ihrer Einstellung zu Inklusion beschrieben. Zudem wird beschrieben, welche Formen von Behinderung die Kontaktpersonen der Befragten haben.

Im zweiten Schritt erfolgen bivariate Analysen. Im dritten Schritt werden multivariate Analysen durchgeführt, um den Einfluss von erklärenden (unabhängigen) Variablen auf die zu erklärenden (abhängigen) Variablen zu testen.

5.1 Deskription der Stichprobe

An der Befragung haben 335 Lehrkräfte teilgenommen, davon gehen 236 Fälle⁴³ in die nachfolgenden Analysen ein, die restlichen 99 Fälle⁴⁴ können aufgrund ihrer Unvollständigkeit bei zentralen Fragen zu den Kontakterfahrungen und bei den Fragen zur Einstellung zu Inklusion nicht in die Analysen aufgenommen werden.

5.1.1 Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale der Befragten

An der Befragung haben 81,4% Frauen und 18,6% Männer teilgenommen. Der Anteil der weiblichen Lehrkräfte ist in der vorliegenden Untersuchung etwas höher als der Anteil der weiblichen Lehrkräfte in Baden-Württemberg insgesamt, hier liegt der Anteil bei 70% (vgl. Statistisches Landesamt, 2014). Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 45 Jahre. Die Spannweite reicht von 23 Jahren bis zu 64 Jahren. Der Landesdurchschnitt von Baden-Württembergischen Lehrkräften liegt ebenfalls bei 45 Jahren (vgl. Statistisches Landesamt, 2014). Von den Befragten haben 73,9% eigene Kinder. Etwa 3,6% der Befragten haben ein Kind mit einer Behinderung.

In Bezug auf die beruflichen Merkmale der Befragten zeigt sich, dass die Befragten im Durchschnitt 17 Jahre Berufserfahrung haben, wobei sowohl berufliche Anfänger an der Be-

⁴³ Aus der ersten Erhebung gehen 180 vollständige Fälle ein und aus der Nacherhebung gehen 56 vollständige Fälle in den Datensatz ein.

⁴⁴ Aus der ersten Erhebung mussten 73 Fälle entfernt werden, von den 73 Fällen haben über 80% nach Block A: Persönliche Angaben abgebrochen, die restlichen Fälle haben zentrale Fragen nach dem Kontakt (besteht beruflicher und/ oder privater Kontakt) und der Einstellung nicht ausgefüllt. Also beide Frageblöcke, die für die Fragestellung der vorliegenden Dissertation von zentraler Bedeutung sind. Bei der Nacherhebung wurden 26 Fälle entfernt, davon haben nahezu 100% ebenfalls nach Block A Persönliche Angaben abgebrochen. Bei den Abbrechern lässt sich keine Systematik erkennen (Alter, Geschlecht, Schulart).

fragung teilgenommen haben als auch Befragte, die bereits 42 Jahre Berufserfahrung haben. Der Median liegt bei 15 Berufsjahren. Von den Befragten sind 45,8% in Vollzeitbeschäftigung und 53,4% in Teilzeitbeschäftigung, die durchschnittliche Wochenstundenanzahl beträgt 18 Stunden. Der hohe Anteil an Teilzeitbeschäftigten wird durch den hohen Anteil weiblicher Lehrkräfte und Befragter mit Kindern bedingt. Von den Befragten sind 9,4% Schulleiter. Die Klassengröße variiert zwischen 2 und 32 Schülerinnen und Schüler und liegt im Durchschnitt bei 19 Schülerinnen und Schülern. Von den Befragten haben 26,0% Grundschullehramt, 23,8% Hauptschullehramt und 15,2% Gymnasiallehramt studiert. Des Weiteren haben 14,2% der Befragten Sonderschullehramt studiert, 7,4% der Befragten haben Realschullehramt studiert oder eine Ausbildung oder Studium mit entsprechenden Qualifikationen. Ein Anteil von 5,9% der Befragten hat eine Fachlehrerausbildung und 0,3% der Befragten⁴⁵ haben auf Berufsschullehramt studiert. 88 Befragte haben mehr als ein Lehramt studiert. In Tabelle 3 ist die Anzahl der untersuchten Personen nach der Schulart dargestellt, an der sie gegenwärtig unterrichten.

Tabelle 3: Schulart, an der die Befragten unterrichten

Schulart	<i>n</i>	%
Grundschule	60	25,5
Haupt-/Werkrealschule	31	13,1
Sonderschule	65	27,6
Realschule	22	9,3
Gymnasium	48	20,4
Gesamtschule	5	2,1
Berufsschule	5	2,1

Anmerkung. Für Analysen wie Mittelwertvergleiche und multivariate Analysen sind die Fallzahlen der Gesamtschule und der Berufsschule zu gering, daher wird für weitere Analysen keine Unterteilung nach diese beiden Schultypen vorgenommen.

Mit 27,6% sind Lehrkräfte an Sonderschulen am stärksten in der Untersuchung vertreten, gefolgt von Lehrkräften an Grundschulen, diese machen einen Anteil von 25,5% der Befragten aus. Lehrkräfte an Gymnasien machen 20,4% aus und 13,1% sind Lehrkräfte an Haupt-/Werkrealschulen. Im einstelligen Zahlenbereich sind die Realschullehrkräfte (9,3%), Lehrkräfte an Gesamtschulen (2,1%) sowie Lehrkräfte von Berufsschulen (2,1%). Eine teilnehmende Person konnte nicht nach der Schulart zugeordnet werden.

⁴⁵ Diese Angabe bezieht sich auf einen Befragten.

Tabelle 4 enthält die Werte zu den Fragen bezüglich der Lehrer-Selbstwirksamkeit, also wie die untersuchten Personen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit alltäglichen oder problematischeren Schulsituationen, den Kontakt zu Schülerinnen und Schülern, Lehrern und Kollegen und im Unterricht einschätzen. Die Befragten sehen mehrheitlich ihre Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit problematischen Schülerinnen und Schülern und den Umgang mit schwierigen Situationen im Unterricht oder in der Interaktion mit Schülerinnen und Schüler sowie mit Eltern als gegeben an. Schwierigkeiten sehen die Befragten einzig darin, Schüler für neue Projekte zu begeistern.

Tabelle 4: Lehrer-Selbstwirksamkeit

Lehrer-Selbstwirksamkeit	<i>n</i>	--	-	+	++
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler/-innen den relevanten Stoff zu vermitteln.	201	15,4	24,4	53,7	6,5
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	224	0,5	8,9	69,0	21,6
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/-innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe	216	0,9	4,6	64,4	30,1
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/-innen noch besser einstellen kann.	196	4,6	17,3	62,8	15,3
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	207	4,8	18,8	56,5	19,8
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/-innen eingehen.	212	2,8	12,7	63,7	20,8
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/-innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	206	19,9	51,9	24,3	3,9
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	209	1,9	10,5	60,8	26,8
Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.	215	2,3	59,5	38,1	0,0
Ich kann neue Ideen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen/Kollegen durchsetzen.	199	2,0	18,6	64,8	14,6

Anmerkung. In Anlehnung an Schwarzer & Schmitz, 1999; Angaben in Anteile und Anzahl; -- stimmt nicht, - stimmt kaum, + stimmt eher und ++ stimmt genau.

Im Umgang mit problematischen Schülerinnen und Schülern stimmen 60,2% der Befragten eher zu, diesen Schülern den relevanten Stoff vermitteln zu können, und 94,5% der teilnehmenden Personen sind sich sicher, einen guten Kontakt zu den problematischen Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Bei dem Kontakt zu den Eltern gehen 90,6% der Befragten davon aus, dass sie einen guten Kontakt zu den Eltern halten können, selbst in schwierigen Situationen. Der Umgang mit individuellen Schwierigkeiten stellt für 78,1% der untersuchten

Personen kein Problem dar. Die nötige Gelassenheit bei Störungen im Unterricht zu haben, sehen 76,3% der Befragten als gegeben an und 84,5% sehen sich in der Lage, die eigene Befindlichkeit auszublenden und auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Dass der eigene Einsatz für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler an Grenzen stößt und nicht viel auszurichten ist, dem stimmen 28,2% zu. 71,8% der Befragten stimmen dieser Aussage nicht zu. Schülerinnen und Schüler mit neuen, kreativen Ideen begeistern zu können, dem stimmen 87,6% der Befragten zu. Allerdings stimmen 61,8% der Befragten der Aussage nicht oder eher nicht zu, dass sie sich zutrauen, Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern. Bei dieser Aussage stimmen lediglich 38,1% der Befragten zu. Die untersuchten Personen sehen sich zu 79,4% dazu in der Lage, neue Ideen gegenüber skeptischen Kollegen und Kolleginnen durchsetzen können.

5.1.2 Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung

Von großer Bedeutung ist in dieser Untersuchung, inwieweit die Befragten Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung gemacht haben und eine Beschreibung der Art des Kontaktes, unterschieden nach allgemeinen, quantitativen und qualitativen Merkmalen des Kontaktes. Von den untersuchten Personen haben 86,4% (204) angegeben, bereits Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht zu haben⁴⁶. Zudem gibt es die Kategorie allgemeiner Kontakt, hierunter befinden sich die Angaben zum Kontakt im privaten und beruflichen Kontext oder ob Kontakt in beiden Lebensbereichen besteht. Für 200 Befragte mit Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung kann eine weitere Konkretisierung der Kontakterfahrungen vorgenommen werden (siehe Tabelle 5). Von ihnen haben 97 (48,5%) Befragte angegeben, dass sie entweder im privaten oder im beruflichen Kontext Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. 40,2% der Befragten haben im privaten Kontext und 59,8% der Befragten haben im beruflichen Kontext Kontakt zu Menschen mit Behinderung. 103 Befragte (51,5%) haben sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext Kontakt zu Menschen mit Behinderung.

Sofern Befragte Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, geben 63 Befragte (33,2%) an, dass sie ausschließlich Kontakt zu Kindern und 20 Befragte (10,5%) ausschließlich Kontakt zu Erwachsenen mit Behinderung haben. Die Mehrheit der Befragten (n= 107) mit Kon-

⁴⁶ Bei dem hohen Anteil an Lehrkräften mit Kontakt zu Menschen mit Behinderung kann nicht ausgeschlossen werden, dass trotz eines eindeutigen Hinweis, dass es um alle Lehrkräfte geht, unabhängig davon, ob sie Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben oder einen Bezug zur Inklusion, sich stärker Lehrkräfte von der Studie angesprochen gefühlt haben, die bereits einen Bezug zu Menschen mit Behinderung oder zur Inklusion haben. Für die Untersuchung sind gerade Befragte mit Kontakt entscheidend, daher ist der hohe Anteil an Befragten mit Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung eher von Vorteil.

takt zu Menschen mit Behinderung (56,3%) hat sowohl zu Kindern als auch zu Erwachsenen Kontakt.

Tabelle 5: Kontakterfahrungen der Befragten

Kontakterfahrungen	<i>n</i>	%
Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung	204	86,4
<i>Davon Kontakt nur im Privatleben (Einfachnennung)</i>	39	40,2
<i>Davon Kontakt nur im Berufsleben (Einfachnennung)</i>	58	59,8
Kontakt im Privatleben oder im Berufsleben (Einfachnennungen)	97	48,5
Kontakt im Privatleben und Berufsleben (Mehrfachnennung)	103	51,5

Anmerkung. Von den 204 Befragten mit Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung kann für 200 Befragte der Kontakt genauer betrachtet werden.

Zum Kontakt gehört auch die Beschreibung der Möglichkeit, mit Menschen mit Behinderung in Kontakt zu kommen. Auf einer Schulnotenskala wurden die Befragten nach ihrer Bewertung gefragt, wie sie die Möglichkeiten einschätzen, Menschen mit Behinderung kennenzulernen. 41,1% (79) der Befragten stufen die Gelegenheiten sehr gut bis gut ein, wohingegen 39,6% (76) der untersuchten Personen die Chancen, Menschen mit Behinderung kennenzulernen, mit ausreichend oder schlechter einschätzen. Im Durchschnitt schätzen die Befragten die Möglichkeiten als befriedigend ein.

Im Theorieteil und im Stand der Forschung wurde vermutet, dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf den intergruppalen Kontakt und auf die Einstellung zu Inklusion hat. Wie die Befragten diesen Erkenntnissen gegenüberstehen, wird mit der Frage überprüft, ob die Form der Behinderung einen Einfluss auf das Kennenlernen von Menschen mit Behinderung hat. Insgesamt gehen 90,4% (178) der Befragten davon aus, dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf die Möglichkeiten des Kennenlernens hat und bestätigen damit die empirischen Ergebnisse aus bestehenden Studien.

Aufgrund der theoretischen und empirischen Relevanz, welche die Form der Behinderung bei der Erforschung des Kontaktes und der Einstellung zu Inklusion hat, werden 19 Items der CDP-Skala speziell für eine Form von Behinderung abgefragt. Dadurch ist eine Unterscheidung nach der Form der Behinderung möglich, allerdings sind die Fallzahlen hier teilweise sehr gering, wie die nachfolgende Tabelle 6 zeigt. Die Befragten mit Kontakt zu Menschen mit Behinderung sollten den Kontakt zu einer Person näher beschreiben und dazu angeben, um welche Form der Behinderung es sich bei der Person handelt (siehe zum Beispiel Tabelle 27 und 28).

Tabelle 6: Kontakt differenziert nach der Form der Behinderung

Kontakt nach der Form der Behinderung	<i>n</i>	%
Geistige Behinderung	73	36,3
Lern-/Leistungsstörung	33	16,4
Verhaltensauffälligkeit	29	14,4
Körperbehinderung	28	13,9
Sehbehinderung	14	7,0
Hörbehinderung	12	6,0
Sprachbehinderung	8	4,0
Schwer-mehrfach Behinderung	4	2,0

Anmerkung. Einzelantworten, n=211.

Von den Befragten haben 36,3% umfassende Angaben zum Kontakt mit einer Person angegeben, die geistig behindert ist. Der Kontakt zu Menschen mit Lern- und Leistungsstörungen wird von 16,4% der Befragten genauer beschrieben und für den Kontakt mit Personen mit Verhaltensauffälligkeiten machen 14,4% der teilnehmenden Personen Angaben. Der Kontakt zu Menschen mit Körperbehinderung wird von 13,9% der Befragten genauer beschrieben. 7,0% der Befragten geben nähere Auskunft zum Kontakt mit Menschen mit einer Sehbehinderung und 6% der Befragten zum Kontakt mit Menschen mit Hörbehinderung. Lediglich 4,0% der Befragten beschreiben den Kontakt zu Menschen mit einer Sprachbehinderung näher und 2,0% zu Menschen mit einer schwer-mehrfach Behinderung.

Die Kontakthäufigkeit, Anzahl von Kontaktpersonen und Dauer des Kontaktes stellen quantitative Merkmale des Kontaktes dar, die nachfolgend beschrieben werden. Die alleinige Kontakthäufigkeit wird in der Literatur kritisch betrachtet, denn nicht die Häufigkeit des Kontaktes wird als maßgeblich betrachtet, sondern die Art des Kontaktes und die Situation, in welcher der Kontakt stattfindet. So sind zum Beispiel positiv emotionale Erfahrungen, Freundschaften oder Statusgleichheit in der Kontaktsituation zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz ist die Kontakthäufigkeit ein Merkmal, um die Art des Kontaktes zu beschreiben. Der überwiegende Anteil an Befragten hat täglich (36,2%) oder mehrmals pro Woche (30,7%) Kontakt zu Menschen mit Behinderung, wenige einmal in der Woche oder mehrmals im Monat (13%) und immerhin 20,1% nur einmal im Monat oder seltener (n=199).

Das Erleben und die Wahrnehmung von Andersartigkeit bei Menschen mit Behinderung kann durch die Anzahl an Personen, die bekannt sind, beeinflusst werden, weil die Andersartigkeit als gewöhnlicher empfunden wird. Darüber, dass mehrere Menschen mit Behinderung im

Umfeld sind, die eine Behinderung haben, gewöhnt man sich eher an Menschen mit Behinderung und empfindet die Kontaktsituationen zunehmend als normaler und nicht als fremd. Die Befragten haben im Durchschnitt zu 19 Personen mit Behinderung Kontakt, der am häufigsten genannte Wert (Modus) liegt bei zehn Personen und der Median bei sechs Personen. Diese Werte zeigen auf, dass es sich hier um eine rechtsschiefe Verteilung handelt. Die Werte liegen verstärkt im unteren Zahlenbereich, was der niedrigere Modus im Vergleich zum arithmetischen Mittel anzeigt. Die Anzahl der bekannten Personen mit Behinderung variiert zwischen einer Person und 200 Personen⁴⁷.

Die Dauer des Kontaktes kann zur Intensivierung einer Beziehung oder Freundschaft beitragen und kann einen Einfluss auf die Einstellung zu Menschen mit Behinderung und zu Inklusion haben. Im Durchschnitt haben die Befragten seit 16 Jahren Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Der Median liegt bei 14 Jahren und der Modus bei zehn Jahren, es liegt ebenfalls eine rechtsschiefe Verteilung vor. Die Kontaktdauer variiert zwischen einem Jahr und 54 Jahren.

Für Pettigrew stellen intergrupale Freundschaften ein wesentliches Element für ein positives Kontakterleben dar und können daher als qualitatives Kontaktmerkmal bezeichnet werden. In Tabelle 7 wird die Anzahl der Freundschaften dargestellt, welche die Befragten zu Menschen mit Behinderung haben. Bei den untersuchten Personen haben 35,3% angegeben, dass sie keine Menschen mit Behinderung in ihrem Freundeskreis haben. 31,4% der Befragten haben eine Person mit Behinderung im Freundeskreis und 33,3% geben einige Personen an. Kein Befragter hat viele Freunde mit Behinderung.

Tabelle 7: Freundschaften zu Menschen mit Behinderung

Freundschaften	<i>n</i>	%
Viele	0	0,0
Einige	51	33,3
Eine Person	48	31,4
Gar keine	54	35,3

Zur Beschreibung des Kontaktes gehört die Intensität des Kontaktes; eine Spende an Organisationen für Menschen mit Behinderung wird als oberflächlicher Kontakt angesehen. Diese Frage gehört zu der bereits im Methodenteil beschriebenen CDP-Skala, sie wird einzeln dargestellt, da sie nicht nach der Form der Behinderung differenziert abgefragt wurde. Von den

⁴⁷ Dieser Wert wird von einer Sonderschullehrkraft mit langjähriger Berufserfahrung angegeben.

Befragten haben 25,0% noch nie an Organisationen für Menschen mit Behinderung gespendet. In Tabelle 8 sind die weiteren 19 Fragen der CDP-Skala von Yuker und Hurley dargestellt. Die CDP⁴⁸ Skala beinhaltet quantitative und qualitative Merkmale des Kontaktes, die in der nachfolgenden Tabelle beschrieben werden.

Tabelle 8: Quantitative/qualitative Merkmale von Kontakt (CDP-Skala)

Qualitative/quantitative Merkmale von Kontakt	<i>n</i>	nie	1-2 mal	einige Male	oft	sehr oft
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt (Kontakt in verschiedenen Lebenssituationen)</i>						
Wie oft haben Sie ein ausführliches Gespräch geführt?	167	3,0	7,2	22,2	22,2	45,5
Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch geführt?	197	0,5	2,0	10,7	28,9	57,9
Wie oft haben Sie eine Mahlzeit miteinander eingenommen?	166	8,4	7,8	28,9	23,5	31,3
<i>Merkmale des Kontaktes, in denen Statusunterschiede berücksichtigt werden</i>						
Wie oft haben sich Menschen mit Ihnen über ihr Leben/Probleme unterhalten?	162	16,0	9,3	25,3	28,4	21,0
Wie oft haben Sie sich mit Menschen über Ihr Leben/Probleme unterhalten?	157	19,7	13,4	22,9	22,9	21,0
Wie oft haben Sie versucht Menschen mit [Form der Behinderung] bei ihren Problemen zu helfen?	165	4,2	5,5	24,8	28,5	37,0
Wie oft haben Menschen mit [Form der Behinderung] versucht, Ihnen bei Ihren Problemen zu helfen?	152	43,4	15,8	25,0	13,2	2,6
Wie oft hatten Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten mit [Form der Behinderung] zu tun?	159	18,9	8,8	15,1	15,1	42,1
Wie oft haben Sie mit einer Kollegin/einem Kollegen mit [Form der Behinderung] zusammengearbeitet?	162	60,5	8,6	10,5	9,3	11,1
Wie oft hat Sie eine Freundin/ein Freund mit [Form der Behinderung] zu Hause besucht?	150	50,7	16,0	19,3	9,3	4,7
Wie oft haben Sie eine Freundin/ein Freund mit [Form der Behinderung] zu Hause besucht?	183	47,3	10,1	20,9	14,9	6,8

⁴⁸ Die Kontaktskala wurde einer Reliabilitätsanalyse unterzogen, Cronbachs Alpha liegt bei 0,884, was auf eine hohe Reliabilität hinweist.

(Fortsetzung Tabelle 8)	<i>n</i>	nie	1-2 mal	einige Male	oft	sehr oft
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt (positive und negative Kontakterfahrungen)</i>						
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie mögen?	152	9,2	9,9	28,3	28,3	24,3
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie nicht mögen?	133	43,6	17,3	26,3	10,5	2,3
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie bewundern?	136	25,0	15,4	34,6	14,7	10,3
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, der Ihnen leid tat?	144	19,4	19,4	32,6	18,1	10,4
Wie oft haben Sie sich von einem Menschen mit [Form der Behinderung] gestört gefühlt?	155	34,2	14,2	31,6	13,5	6,5
Wie oft haben Sie das Verhalten als angenehm empfunden?	141	9,2	7,1	26,2	39,7	17,7
Wie oft haben Sie angenehme Erfahrungen gemacht?	154	1,9	5,8	29,2	33,1	29,9
Wie oft haben Sie unangenehme Erfahrungen gemacht?	152	17,8	30,3	30,9	13,8	7,2

Anmerkung. In Anlehnung an Yuker & Hurley, 1987; Angaben in Anteile und Anzahl; Die Angabe Form der Behinderung (in eckigen Klammern) bedeutet, hier war in der Befragung die entsprechende Form der Behinderung eingesetzt. Bei den restlichen Items war die Form der Behinderung im Einleitungstext angegeben. Die Befragten haben angegeben, wie oft der entsprechende Kontakt stattgefunden hat. Möglichkeiten waren nie, ein- bis zweimal, einige Male, oft und sehr oft. Je höher der Durchschnittswert, desto häufiger hat das Ereignis stattgefunden.

Die ersten drei Fragen der CDP-Skala zählen zu den quantitativen Merkmalen des Kontaktes. Bei den Befragten haben 67,7% „oft“ bis „sehr oft“ ein ausführliches Gespräch mit Menschen mit Behinderung geführt, dem gegenüber stehen 3,0% der Befragten, die noch „nie“ ein ausführliches Gespräch mit Menschen mit Behinderung geführt haben. Ein kurzes Gespräch haben 86,8% der Befragten bereits „oft“ bis „sehr oft“ geführt und 0,5% noch „nie“. Eine Mahlzeit mit Menschen mit Behinderung eingenommen haben 54,8% der Befragten bereits „oft“ bis „sehr oft“, 8,4% haben noch „nie“ eine Mahlzeit mit einer Person, die eine Behinderung hat, eingenommen.

Statusunterschiede⁴⁹ können mit den Fragen zu bestehenden Problemen des Gegenübers oder zu eigenen Problemen und den Fragen nach der Hilfestellung bei Problemen untersucht werden. Über die Probleme und das Leben von Menschen mit Behinderung haben sich 49,4% der Befragten „oft“ bis „sehr oft“ mit ihnen unterhalten, wohingegen 16,0% der Befragten „nie“ über diese Themen mit Menschen mit Behinderung gesprochen haben. Über eigene Probleme und das eigene Leben haben 43,9% der Befragten mit Menschen mit Behinderung „oft“ bis „sehr oft“ gesprochen und 19,7% der Befragten haben „nie“ über ihre Probleme und ihr Leben mit

⁴⁹ Bei den Statusunterschieden ist zu berücksichtigen, dass es sich hier vielmehr um Situation handelt, in der statusgleicher/-ungleicher Kontakt stattfindet als um die Art des Kontaktes (siehe Allport Kapitel 2.2.2).

Menschen mit Behinderung gesprochen. Hilfe bei Problemen der Menschen mit Behinderung haben die Befragten zu 65,5% „oft“ bis „sehr oft“ geleistet und zu 4,2% „nie“. Hilfe von Menschen mit Behinderung haben 15,8% der Befragten erhalten und 43,4% Befragten sagt hier, sie haben „nie“ Hilfe bei Problemen erhalten. 57,2% der Befragten hat „oft“ bis „sehr oft“ bei ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten mit Behinderung zu tun und 18,9% der Befragten „nie“. Einen Kollegen oder eine Kollegin mit Behinderung haben 20,4% der Befragten „oft“ bis „sehr oft“ gehabt und 60,5% „nie“. Besuch von einem Freund oder einer Freundin mit Behinderung haben 14,0% der Befragten bereits „oft“ bis „sehr oft“ zu Hause erhalten und 50,7% geben „nie“ an. Selbst zu Hause besucht haben die Befragten 21,7% „oft“ bis „sehr oft“ einen Freund oder eine Freundin mit Behinderung, „nie“ geben 47,3% der Befragten an.

Qualitative Merkmale von Kontakt werden über die Fragen zu emotionalen Kontakterfahrungen erfasst. Bei den emotionalen Erlebnissen geben 52,6% der Befragten an, dass sie „oft“ bis „sehr oft“ einen Menschen mit Behinderung getroffen haben, den sie mögen und 9,2% geben „nie“ an. Einen Menschen mit Behinderung getroffen zu haben, den sie nicht mögen, ist 12,8% der Befragten bereits „oft“ bis „sehr oft“ passiert und 43,6% „nie“. Die Befragten haben zu 25,0% „oft“ bis „sehr oft“ einen Menschen mit Behinderung getroffen, den sie bewundern. Bei 25,0% war das noch „nie“ der Fall. Einen Menschen mit Behinderung getroffen, der einem leid tat, haben 28,5% der Befragten „oft“ bis „sehr oft“ und 19,4% noch „nie“. Von einem Menschen mit Behinderung gestört gefühlt haben sich 20,0% Befragten „oft“ bis „sehr oft“ und 34,2% noch „nie“. Das Verhalten von Menschen mit Behinderung als angenehm empfunden haben 57,4% der Befragten „oft“ bis „sehr oft“ und 9,2% „nie“. Angenehme Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung haben 63,0% der Befragten „oft“ bis „sehr oft“ gemacht und 1,9% der Befragten „nie“. Unangenehme Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung haben 21,0% der Befragten „oft“ bis „sehr oft“ gemacht und 17,8% „nie“.

Diese allgemeine Auswertung der Kontaktfragen zeigt deutliche Unterschiede nach den verschiedenen Arten von Kontakt auf. Gespräche, ob kurz oder lang, und Mahlzeiten haben viele Befragte mit Menschen mit Behinderung „oft“ bis „sehr oft“ gehabt. Geht es um persönliche Probleme und das Leben zeigen sich Unterschiede danach, ob es um den Befragten oder den Menschen mit Behinderung geht. Hier zeigen sich Statusunterschiede, Befragte haben Menschen mit Behinderung häufiger bei deren Problemen geholfen oder beraten als umgekehrt. Genauso ist es bei der beruflichen Tätigkeit; einen Kunden oder Patienten mit Behinderung haben die Befragten „oft“ bis „sehr oft“ gehabt, einen Kollegen oder eine Kollegin mit Behinderung haben die Befragten häufig noch nicht gehabt. Freundschaften mit Menschen mit

Behinderung haben 64,7% (99 Befragte). Niedriger sind die Häufigkeiten zum gegenseitigen Besuch zu Hause. Bei den Befragten sind jeweils ca. 50%, die angeben, dass sie „nie“ einen Freund mit Behinderung zuhause besucht haben beziehungsweise, dass dieser sie „nie“ zuhause besucht hat. Die Statusunterschiede beim intergruppalen Kontakt sind deutlich zu erkennen. Überwiegend haben die Befragten häufiger positive emotionale Erfahrungen angegeben als negative emotionale Erfahrungen. Aus Tabelle 8 wird deutlich, dass das Antwortverhalten der Befragten eine gute Verteilung bei den Kontaktfragen aufweist.

5.1.3 Wissen zum Thema Inklusion und Einstellung zu Inklusion

Wie viel Wissen Menschen über Behinderung haben, scheint einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung zu haben. Drei Fragen können zum Wissen betrachtet werden: Die Fragen inwieweit der Begriff Inklusion bekannt ist, ob bereits inklusiv gearbeitet wurde und ob Fortbildungen zum Thema Inklusion besucht wurden.

Von den 236 untersuchten Personen kennen 99,1% (227) den Begriff Inklusion und 40,0% (88) der Befragten haben bereits in einer inklusiven oder integrativen Schulklasse gearbeitet. Von den bereits inklusiv oder integrativ tätigen Personen hat der Durchschnitt drei Jahre inklusiv oder integrativ unterrichtet. Der häufigste Wert liegt bei einem Jahr und die Spannweite reicht von einem bis zu 17 Jahren. Ein Seminar oder eine Fortbildung zum Thema Inklusion haben 41,2% (96) der Befragten bereits besucht. Im Durchschnitt geben die Befragten an, dass sie vier Seminare oder Fortbildungen besucht haben. Der Median und der Modus liegen jeweils bei zwei und die Spannweite reicht von einem Seminar bis zu 20. Die teilnehmenden Personen, die noch kein Seminar zum Thema Inklusion oder Integration besucht haben, wurden gefragt, ob sie Interesse an einem Seminar haben. Dabei hat sich gezeigt, dass 39,1% (43) kein Interesse an einem Seminar oder einer Fortbildung zum Thema Inklusion oder Integration haben, während 60,9% (67) der Befragten Interesse an einem Seminar haben. Diese drei Fragen beziehen sich auf das Wissen zum Thema Inklusion. Zentral ist die Frage nach den Fortbildungen, weil in vielen Studien eine Fortbildung als Methode der Wissensvermittlung gesehen wird. Die Angaben zu den Fragen zur Einstellung zu Inklusion werden in Tabelle 9 vorgestellt. Dabei sind die Anteile pro Frage angegeben. Die elf Items wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, um herauszufinden, ob die beiden von Kunz et al. beschriebenen Faktoren repliziert werden können (siehe Anhang 8.3)⁵⁰. Die beiden Faktoren schulische Förde-

⁵⁰ Der Faktor schulische Förderung und Unterstützung (Faktor 1) hat eine erklärende Varianz von 50%, bei Kunz et al. hat dieser Faktor eine erklärende Varianz von 40%. Der Faktor soziale Inklusion (Faktor 2) hat eine erklärende Varianz von 16% im Vergleich zu 14% bei Kunz et al.⁵⁰. Zudem wird zur Überprüfung der Reliabilität der EZI-Skala eine Reliabilitätsanalyse nach Cronbach durchgeführt. Cronbach's Alpha ist der zu interpretierende Koeffizient, dieser liegt bei 0,90 und sagt aus, dass die Skala eine hervorragende interne Konsistenz besitzt.

rung und Unterstützung sowie soziale Inklusion lassen sich mit den vorliegenden Daten abbilden.

Die Antworten der Befragten werden nach den beiden Faktoren schulische Förderung und soziale Inklusion beschrieben. Bei den Items zur Qualität der schulischen Förderung variieren die Antworten der Lehrkräfte zwischen tendenzieller Zustimmung und Ablehnung, so dass keine eindeutige Tendenz aufgezeigt werden kann. Die Aussage, *„die Möglichkeit Unterrichtsstunden und Materialien an den inklusiven Unterricht anzupassen, um den Bedürfnissen von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden“*, wird von 44,9% der Befragten zustimmend beantwortet und von 55,1% eher abgelehnt. Die Aussage, dass *„die Qualität des Unterrichts durch den inklusiven Unterricht besser wird“*, wird von 40,8% der Befragten zustimmend beantwortet, während 59,1% der Befragten diese Aussage eher ablehnen.

Deutliche Ablehnungstendenzen gibt es bei den nachfolgenden Items. Die Aussage, *„dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert werden“*, lehnen 60,0% der Befragten tendenziell eher ab, 39,9% der Befragten stimmen eher zu. Der Aussage, *„dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse letztendlich nicht die spezielle Unterstützung bekommen, die sie brauchen“*, wird von 68,5% der Befragten zugestimmt. 82,5% der Befragten stimmen eher nicht zu, *„dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt werden, wie in einer Sonderschulklasse“*. Zudem sehen 56,2% der Befragten die Aussage kritisch, *„dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsameres lernen als in einer Sonderschulklasse“*. Der Aussage, *„dass eine inklusive Schulklasse auch Vorteile für die anderen Kinder hat, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als ausgewogen werden“*, stimmen 69,0% der Befragten eher zu.

Die Items zur sozialen Inklusion enthalten folgende Ergebnisse. Die Möglichkeit, Freundschaften im inklusiven Schulbetrieb zu knüpfen, und die Tatsache, wie Kinder mit Behinderung in den inklusiven Unterricht sozial eingebunden werden, beantworten die untersuchten Personen überwiegend positiv. Der Aussage, *dass sich intergruppale Freundschaften in inklusiven Schulklassen ergeben*, stimmen 79,1% der Befragten eher zu. Dass sich *Kinder mit Behinderung in einer inklusiven Schulklasse nicht wohlfühlen oder ausgegrenzt fühlen*, lehnen die Befragten zu 65,9% ab, genauso gehen 74,8% der Lehrkräfte nicht davon aus, *dass Kinder mit Behinderung von ihren Mitschülern schlechter oder anders behandelt werden als Kinder ohne Behinderung*. Die Befragten stimmen der Aussage, dass Kinder in einer *inklusive Schulklasse gut behandelt werden* mit 74,7% eher zu.

Die Verhaltensbereitschaft ist ein zusätzliches Item, das ergänzend zu der Einstellungsskala abgefragt wird. *Die Bereitschaft, eine inklusive Schulklasse im kommenden Schuljahr zu übernehmen*, zeigen 54,1% der untersuchten Personen, indem sie eher zustimmen, und 45,8% der Befragten lehnen das eher ab.

Tabelle 9: Einstellung der Befragten zu Inklusion

Einstellung zu Inklusion	n	---	--	-	+	++	+++
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	150	10,7	18,0	31,3	27,3	9,3	3,3
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.	215	8,8	35,3	30,7	15,8	5,1	4,2
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.	217	7,8	28,6	29,5	22,6	6,5	5,1
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden.	216	4,2	7,9	19,0	28,7	21,8	18,5
Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	205	12,7	18,5	14,6	22,4	15,6	16,1
Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden.	214	11,7	16,8	26,6	20,1	18,7	6,1
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	212	4,7	8,0	18,9	24,1	18,9	25,5
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.	210	1,4	5,7	13,8	34,3	34,8	10,0
Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	206	12,1	18,4	28,6	20,9	14,1	5,8
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	205	33,2	24,4	24,9	13,2	2,9	1,5
Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsames lernen als in einer Sonderschulklasse.	201	13,9	18,9	23,4	27,4	10,9	5,5
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.	205	2,9	3,4	19,0	41,0	29,8	3,9

Anmerkung. Items in Anlehnung an Kunz, Luder & Moretti (2010) sowie Eberl (2000); Angaben in Anteile und Anzahl; – – – stimme ganz und gar nicht zu, – – stimme nicht zu, – stimme eher nicht zu, + stimme eher zu, + + stimme zu und + + + stimme voll und ganz zu.

In Tabelle 10 geht es um Aussagen zur sozialen Erwünschtheit. Für 75,8% der Befragten ist ihr erster Eindruck von anderen Menschen eher zutreffend als nicht zu treffend, dem stimmen lediglich 5,7% der Befragten nicht oder eher nicht zu. In ihrem Urteil sind sich 12,6% der untersuchten Personen unsicher und 73,1% der Befragten wissen immer oder eher genau, wieso sie etwas mögen.

Tabelle 10: Aussagen zur sozialen Erwünschtheit

Soziale Erwünschtheit	n	– – –	– –	–	–/+	+	++	+++
Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus.	211	0,0	1,9	3,8	18,5	49,8	21,3	4,7
Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil.	214	4,2	29,4	42,1	11,7	9,3	3,3	0,0
Ich weiß immer genau, wieso ich etwas mag.	212	0,5	2,4	14,6	9,4	41,5	25,9	5,7
Ich habe schon mal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt.	204	17,6	29,4	19,6	4,4	11,3	14,7	2,9
Ich bin immer ehrlich zu anderen.	208	0,5	1,9	7,2	7,2	41,3	38,0	3,8
Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt.	205	20,0	28,8	29,8	5,9	13,2	2,4	0,0

Anmerkung. Entnommen aus Winkler, Kroh & Spiess, 2006; Angaben in Anteile und Anzahl; – – – trifft überhaupt nicht zu, – – trifft nicht zu, – trifft eher nicht zu, -/+ weder noch, + trifft eher zu, + + trifft zu und + + + trifft voll zu.

Zu viel Wechselgeld zurückzubekommen und nichts gesagt zu haben, geben 28,9% der Befragten an und 66,6% der Teilnehmer sehen das als eher nicht zutreffend an. 83,1% der untersuchten Personen geben an, immer ehrlich zu anderen zu sein und 78,6% sehen es als eher nicht zutreffend an, gelegentlich mal jemanden ausgenutzt zu haben. Insgesamt zeigen diese Werte ehrliche und gewissenhafte Befragte, die von ihren Meinungen und Ansichten überzeugt sind.

5.1.4 Zusammenfassung der univariaten Analysen

Die Deskription der Stichprobe hat gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte in Bezug auf ihre soziodemographischen Merkmale alles in allem repräsentativ für Lehrkräfte in Baden-Württemberg sind. Die Beschreibung des Kontaktverhaltens der Befragten zeigt auf, dass nahezu alle Befragten bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung gehabt haben. Für die vorliegende Untersuchung ist das günstig, da gerade das Kontaktverhalten der Befragten von Interesse ist. Die Deskription des Kontaktverhaltens hat gezeigt, dass es innerhalb der Arten von Kontakt eine Varianz gibt, die mit den nachfolgenden bivariaten und multivariaten Analysen genauer untersucht wird.

Im Methodenkapitel wurde beschrieben, dass das zugrundeliegende Erhebungsinstrument maßgeblich auf dem EFI-Fragebogen von Heyl und ihrem Forscherteam basiert. Somit besteht die Möglichkeit einzelne Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Um einen teilweisen Vergleich der beiden Studien zu vollziehen, wird die Zusammensetzung der beiden Stichproben betrachtet und untersucht inwieweit eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zur Einstellung zu Inklusion gegeben ist. Für die Stichprobenbeschreibung nach der Schulart der Befragten zeigt sich bei der vorliegenden Arbeit, dass Lehrkräfte an Sonderschulen mit 27% am stärksten in der Stichprobe vertreten sind, gefolgt von 25% Grundschullehrern, 20% Lehrkräften an Gymnasien, 13% der Lehrkräfte sind an Haupt-/Werkrealschulen tätig und 9% der Lehrkräfte unterrichten an Realschulen (siehe Tabelle 3). Bei Heyl et al. sieht die Zusammensetzung der untersuchten Personen nach der Schulart etwas anders aus, bei ihnen sind Lehrkräfte an Realschulen am stärksten vertreten und Lehrkräfte an Gymnasien haben am seltensten an der Studie teilgenommen. Die Lehrkräfte an Grundschulen und Sonderschulen sind in etwa gleich stark vertreten. Für alle Schularten zeigt sich, dass sowohl bei der vorliegenden Arbeit als auch bei Heyl et al. der Frauenanteil an den Schulen höher ist als der Männeranteil, am deutlichsten zeigt sich der Geschlechterunterschied bei den Grundschulen. Die Altersverteilung der beiden Stichproben unterscheidet sich insofern, dass in der vorliegenden Befragung die Grundschullehrkräfte (42/47 Jahre) und die Lehrkräfte an Sonderschulen (44/46 Jahre) im Durchschnitt älter sind als die bei der Studie von Heyl et al.. Die Gymnasiallehrer sind in der vorliegenden Untersuchung jünger als bei Heyl et al. (45/41 Jahre). Die untersuchten Personen ähneln sich bezüglich der soziodemographischen Merkmale, so dass aufgrund der Nähe bei den befragten Lehrkräften ein partieller Abgleich von Ergebnissen durchaus sinnvoll erscheint.

5.2 Bivariate Analysen

Bei der bivariaten Betrachtung werden zum einen Zusammenhangsmaße eingesetzt, um zu untersuchen, ob es signifikante Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen gibt. Zum anderen werden Unterschiede anhand von Mittelwertvergleichen analysiert.

Die Ergebnisse aus dem Stand der Forschung zu den soziodemographischen Merkmalen Alter und Geschlecht weisen darauf hin, dass diese Merkmale eher eine untergeordnete Rolle bei dem Kontakt und der Einstellung spielen. Dennoch werden diese beiden Merkmale in die Un-

tersuchungen einbezogen. Vor allem über die einfaktorielle Kovarianzanalyse werden die Einflüsse von Alter und Geschlecht kontrolliert⁵¹.

Das Kapitel ist strukturiert nach vier Untersuchungsmerkmalen, die dann mit der Einstellung zu Inklusion in Zusammenhang gebracht werden: erstens geht es um den Kontakt zu Menschen mit Behinderung differenziert nach allgemeinen, quantitativen und qualitativen Kontaktmerkmalen. Zweitens werden intergrupale Freundschaften separat als ein qualitatives Merkmal von Kontakt untersucht und drittens die Form der Behinderung von Kontaktpersonen betrachtet. Viertens werden soziodemographische und berufsbezogene Merkmale der Befragten sowie das Wissen untersucht, dass die Befragten zum Thema Inklusion haben. Die Vorgehensweise der Untersuchungen wird durch die aufgestellten Hypothesen vorgegeben.

Inhaltlich zu beachten ist, dass die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion (EZI) analysiert werden kann und zusätzlich die beiden Faktoren aus der Einstellung zu Inklusion, Faktor eins zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie Faktor zwei zur sozialen Inklusion.

5.2.1 Kontakt zu Menschen mit Behinderung und Einstellung zu Inklusion

Hinführend zur Hypothese eins wird der Kontakt zu Menschen mit Behinderung analysiert. Der Zusammenhang zwischen Kontakt allgemein und der Einstellung zu Inklusion, kann mit der Frage getestet werden, ob Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bestehen. Zentrale Fragen zur Überprüfung der Kontakthypothese sind die Fragen zu dem privaten und beruflichen Kontakt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 11 dargestellt. Es gibt insgesamt keine signifikante Korrelation zwischen Alter und den vier allgemeinen Kontaktabfragen (siehe Tabelle 11 und 12). Zudem besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Geschlecht und der einfachen Kontaktabfrage. Signifikante Zusammenhänge bezüglich der einfachen Kontaktabfrage bestehen bei der Schulart, an der die Befragten unterrichten.

⁵¹ Diese Analysen sind im bivariaten Untersuchungsteil zugeordnet, weil sie die bivariaten Ergebnisse ergänzen sollen und es strukturell mehr Sinn macht, die Analysen an die Ergebnisdarstellung (bivariat) anzukoppeln als wenn im multivariaten Kapitel immer wieder Bezug auf die vorherigen Analysen genommen werden muss.

Tabelle 11: Kontakterfahrungen, Kontakt im privaten und/oder beruflichen Kontext

Soziodemographische Berufsspezifische Merkmale		Kontakt Ja		Kontakt im privaten und beruflichen Kontext	
Alter		0,06 ¹		0,04 ⁵	
Geschlecht	Frauen	85,6	(161)	47,2	(75) *
	Männer	90,7	(39) ²	67,6	(25) * ⁶
Schulart der Befragten	Grundschule	78,3	(47) **	53,3	(24)
	Haupt-/Werkrealschule	80,6	(25) **	72,0	(18)
	Realschule	77,3	(17) **	58,8	(10)
	Gymnasium	85,4	(41) **	35,0	(14)
	Sonderschule	100,0	(65) ** ³	51,6	(33) ⁷
Fortbildung		0,02 ⁴		,269*** ⁸	

Anmerkung. Zeilenprozent (Geschlecht und Schulart), Fallzahlen in Klammern; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001. ¹ Korrelation Pearson, p>.05; ² χ^2 (1, N=231) =0.77, p>.05; ³ Zusammenhang Cramers V r=0,02, p<.01; ⁴ Korrelation Pearson, p>.05; ⁵ Korrelation Pearson, p>.05; ⁶ χ^2 (1, N=231) =4.99, p<.05; ⁷ Zusammenhang Cramers V r=0,21 p>.05; ⁸ Korrelation Pearson p<.001.

Für Befragte, die in beiden Kontexten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, besteht ein signifikanter Zusammenhang mit dem Merkmal Geschlecht. Der Zusammenhang zwischen Fortbildung und Kontakt in beiden Kontexten ist ebenfalls positiv und signifikant. Fortbildungen wurden bei dem beruflichen Kontext und dem Kontakt in beiden Kontexten aufgenommen, da anzunehmen ist, dass Fortbildungen überwiegend mit dem Beruf in Verbindung stehen. Außerdem wird davon ausgegangen, dass sich Befragte, die in beiden Kontexten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, hinsichtlich ihres Kontaktverhaltens, ihrer Einstellung und dem Besuch von Fortbildungen unterscheiden. Nicht signifikant ist der Zusammenhang mit der Schulart und dem Kontakt im privaten und beruflichen Kontext.

In Tabelle 12 sind die Ergebnisse für den Kontakt im privaten oder beruflichen Kontext dargestellt. Für den privaten Bereich gibt es einen signifikanten Zusammenhang für Geschlecht und Schulart der Befragten. Die befragten Lehrkräfte an Grundschulen und den weiterführenden Schulen haben häufiger privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung als die befragten Lehrkräfte an Sonderschulen. Höchst signifikant ist der Zusammenhang zwischen Geschlecht und privatem Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Männer haben zu 94,6% privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung und Frauen haben zu 64,8% privaten Kontakt.

Tabelle 12: Kontaktsituation (privat oder beruflich)

Soziodemographische Berufsspezifische Merkmale		Privater Kontakt Ja		Beruflicher Kontakt Ja	
Alter		0,04 ¹		0,05 ⁵	
Geschlecht	Frauen	64,8	(103) ***	82,4	(131)
	Männer	94,6	(35) *** ²	73,0	(27) ⁶
Schulart der Befragten	Grundschule	77,8	(35) **	75,6	(34) ***
	Haupt-/Werkrealschule	84,0	(21) **	88,0	(22) ***
	Realschule	82,4	(14) **	76,5	(13) ***
	Gymnasium	85,0	(34) **	50,0	(20) ***
	Sonderschule	51,6	(33) *** ³	100,0	(64) *** ⁷
Fortbildung		-0,08 ⁴		,437 *** ⁸	

Anmerkung. Angaben in Zeilenprozent (Geschlecht und Schulart),; Fallzahlen in Klammern; * p< .05; ** p<.01; *** p< .001. ¹Korrelation Pearson, p<.05; ² χ^2 (1, N=196) =12.80, p< .001; ³ Zusammenhang Cramers V r=0,32, p< .001; ⁴Korrelation Pearson, p<.05; ⁵Korrelation Pearson, p<.05; ⁶ χ^2 (1, N=196) =1.70 p>.05; ⁷ Zusammenhang Cramers V r=0,46, p< .001; ⁸Korrelation Pearson, p< .001.

Kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen beruflichem Kontakt und Geschlecht. Für den beruflichen Kontakt bestehen für Schulart und Fortbildung sehr signifikante Ergebnisse. Naturgemäß haben die Sonderschullehrer am häufigsten beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Befragte, mit Fortbildung zum Thema Inklusion, haben eher beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung.

Quantitative Kontaktmerkmale

Zu den quantitativen Kontaktmerkmalen zählen Kontakthäufigkeit, Dauer des bestehenden intergruppalen Kontaktes und Anzahl an Kontaktpersonen. In Tabelle 13 sind quantitative Merkmale von Kontakt nach den soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmalen der Befragten dargestellt.

Tabelle 13: Kontakthäufigkeit, Dauer und Anzahl

Soziodemographische Berufsspezifische Merkmale	Kontakthäufigkeit Dichotom	Kontaktdauer Jahre	Anzahl Personen
Alter	0,03 ¹	0,28 ^{**4}	0,12 ⁷
Frauen	80,1 (125)	16,4 (11,9)	19,1 (33,7)
Männer	19,9 (31) ²	15,0 (12,4) ⁵	19,6 (32,4)
Grundschule	77,8 (35) ^{***}	15,7 (13,4)	6,7 (5,0) ^{***}
Haupt-/Werkrealschule	83,3 (20) ^{***}	15,6 (10,3)	9,0 (8,1) ^{***}
Realschule	76,5 (13) ^{***}	16,6 (11,9)	6,0 (9,4) ^{***}
Gymnasium	56,4 (22) ^{***}	12,4 (10,8)	3,1 (2,2) ^{***}
Sonderschule	95,4 (62) ^{***3}	19,5 (11,8) ⁶	48,5 (48,7) ^{***9}

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova) und T-Test.

*p<.05; **p<.01; ***p<.001; ¹Korrelation Pearson r=0.02 p>.05; ²Angaben in Zeilenprozent $\chi^2(1, N=195)=0.74$, p>.05; ³Zusammenhang Cramers V r=0.58, p<.001 (Zeilenprozent häufiger Kontakt ja/nein: Anteil bezieht sich auf die Zustimmung); ⁴Korrelation Pearson, p<.01; ⁵t(155)=0.59, p>.05; ⁶F(40,120)=1.15, p>.05; ⁷Korrelation Pearson r=0.20 p>.05; ⁸t(150)= -0.72, p>.05; ⁹F(23,131)= 3.34, p<.001.

Keine signifikanten Zusammenhänge beziehungsweise Korrelation gibt es zwischen den soziodemographischen Merkmalen Geschlecht, Alter und der Kontakthäufigkeit. Positiv signifikant ist der Zusammenhang zwischen der Schulart der Befragten und der Kontakthäufigkeit. Bei der Betrachtung der prozentualen Verteilung der differenziert abgefragten Kontakthäufigkeit zeigt sich, dass Lehrkräfte an Sonderschulen im Durchschnitt nahezu täglich Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben und Haupt-/Werkrealschullehrer im Durchschnitt mehrmals pro Woche Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Seltener haben Lehrkräfte an Gymnasien Kontakt zu Menschen mit Behinderung, diese haben durchschnittlich mehrmals im Monat Kontakt zu Menschen mit Behinderung.

Bei der Kontaktdauer gibt es eine signifikante positive Korrelation mit dem Alter. Ältere Befragte haben durchschnittlich länger Kontakt mit Menschen mit Behinderung als jüngere Befragte. Bei der Kontaktdauer gibt es keine signifikanten Mittelwertunterschiede nach Geschlecht und Schulart.

Bei der Anzahl an Kontaktpersonen gibt es keine signifikanten Mittelwertunterschiede nach Geschlecht. Die Korrelation von Alter und Anzahl der Kontaktpersonen zeigt kein signifikantes Ergebnis. Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es abhängig von der Schulart der Befragten und der Anzahl an Kontaktpersonen. Die Spannweite reicht von durchschnittlich 3,1 Personen bei den Gymnasiallehrkräften bis zu durchschnittlich 48,5 Personen bei den Lehrkräften an Sonderschulen. Haupt-/Werkrealschullehrkräfte liegen mit 9,0 Personen dazwischen, aber deutlich unter dem Wert bei Lehrkräften an Sonderschulen, ebenso Grundschullehrkräfte mit 6,7 Personen. Mittels der einfaktoriellen Kovarianzanalyse⁵² kann gezeigt werden, dass die Unterschiede zwischen Lehrkräften an Sonderschulen und den Lehrkräften an

⁵² Bei den einfaktoriellen Kovarianzanalysen wird die Variable Schulart zusammengefasst in Lehrkräfte an Grundschulen, an weiterführenden Schulen und Lehrkräfte an Sonderschulen. Einfaktoriellen Kovarianzanalyse für die Anzahl an Kontaktpersonen: F(2,139)=35.09, p<.001.

Grundschulen und an weiterführenden Schulen signifikant sind, nicht aber zwischen Grundschullehrkräften und den Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Alter und Geschlecht wurde kontrolliert, sie haben keinen Einfluss.

Vorwiegend qualitative Kontaktmerkmale

In der nachfolgenden Tabelle 14 sind Mittelwertvergleiche für die Einzelfragen der CDP-Skala nach der Schulart dargestellt. Die Items der CDP-Skala erfassen sowohl quantitative als auch qualitative Merkmale von Kontakt. Yuker und Hurley haben anhand der 20 Items ihrer CDP-Skala auch die Kontakthäufigkeit⁵³ gemessen, ohne nach qualitativen und quantitativen Kontaktmerkmalen zu unterscheiden.

Es gibt kaum signifikante Ergebnisse nach Alter und Geschlecht. Signifikante Altersunterschiede gibt es lediglich bei der Frage *„Wie oft haben sich Menschen mit Ihnen über ihr Leben/Probleme unterhalten?“*, hier zeigt sich, dass ältere (3,86) Befragte häufiger mit Menschen mit Behinderung über ihre Probleme und ihr Leben gesprochen haben als jüngere (3,0) Befragte. Signifikante Geschlechterunterschiede gibt es bei der Frage *„Wie oft hat Sie eine Freundin/ein Freund mit der angegebenen Behinderung zu Hause besucht?“*, männliche (2,45) Befragte erhalten signifikant häufiger Besuch zu Hause als weibliche (1,89) Befragte. Tabelle 14 enthält die signifikanten Ergebnisse der 15 Items, bei denen Mittelwertvergleiche mit den Fragen der CDP-Skala und der Schulart analysiert wurden.

⁵³ Wie Yuker und Hurley die Kontakthäufigkeit anhand ihrer 20 Items berechnet haben, wurde bereits in Kapitel 4.2 beschrieben.

Tabelle 14: Merkmale von Kontakt nach der CDP-Skala und der Schulart

Qualitative/quantitative Kontaktmerkmale	Sig.	GS	HWS	RS	Gym.	Sond.
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt (Kontakt in den verschiedenen Lebenssituationen)</i>						
Wie oft haben Sie ein ausführliches Gespräch geführt?	*** ¹	3,9 (1,2)	3,8 (1,1)	3,5 (1,1)	3,3 (1,0)	4,7 (0,5)
Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch geführt?	*** ²	4,4 (0,7)	4,3 (0,8)	4,0 (0,8)	3,8 (0,9)	4,8 (0,3)
Wie oft haben Sie eine Mahlzeit miteinander eingenommen?	*** ³	3,3 (1,1)	3,1 (1,2)	3,4 (1,0)	3,0 (1,3)	4,4 (0,7)
<i>Merkmale des Kontaktes, in denen Statusunterschiede berücksichtigt werden</i>						
Wie oft haben sich Menschen mit Ihnen über ihr Leben/Probleme unterhalten?	*** ⁴	3,0 (1,4)	3,0 (1,4)	3,1 (1,1)	2,5 (1,2)	4,0 (1,0)
Wie oft haben Sie sich mit Menschen über Ihr Leben/Probleme unterhalten?	* ⁵	2,9 (1,5)	2,8 (1,6)	3,1 (1,1)	2,5 (1,1)	3,6 (1,3)
Wie oft haben Sie versucht Menschen [Form der Behinderung] bei ihren Problemen zu helfen?	*** ⁶	3,8 (1,0)	3,6 (1,2)	3,4 (1,2)	3,2 (1,1)	4,5 (0,6)
Wie oft hatten Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten [Form der Behinderung] zu tun?	*** ⁷	3,2 (1,4)	4,0 (1,2)	3,3 (1,3)	2,2 (1,2)	4,4 (1,2)
Wie oft haben Sie mit einer Kollegin/einem Kollegen mit [Form der Behinderung] zusammengearbeitet?	*** ⁸	2,0 (1,4)	1,4 (1,1)	1,7 (1,2)	1,2 (0,6)	2,6 (1,7)
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie mögen?	* ⁹	3,3 (1,2)	3,2 (1,3)	3,1 (1,4)	3,1 (1,1)	4,0 (1,0)
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt (positive und negative emotionale Kontakterfahrungen)</i>						
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie nicht mögen?	** ¹⁰	2,0 (1,2)	1,9 (1,0)	2,0 (1,0)	1,4 (0,8)	2,6 (1,1)
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie bewundern?	* ¹¹	2,6 (1,4)	2,7 (1,0)	2,5 (1,1)	2,0 (0,9)	3,0 (1,2)
Wie oft haben Sie sich von einem Menschen mit [Form der Behinderung] gestört gefühlt?	*** ¹²	2,0 (1,2)	2,9 (1,3)	2,4 (1,1)	1,7 (0,9)	3,1 (1,1)
Wie oft haben Sie das Verhalten als angenehm empfunden?	*** ¹³	3,2 (1,1)	3,2 (1,2)	3,2 (1,0)	2,9 (1,1)	4,1 (0,7)
Wie oft haben Sie angenehme Erfahrungen gemacht?	*** ¹⁴	3,5 (0,9)	3,7 (0,8)	3,1 (0,9)	3,4 (1,0)	4,4 (0,7)
Wie oft haben Sie unangenehme Erfahrungen gemacht?	*** ¹⁵	2,4 (0,9)	3,2 (1,0)	2,2 (1,2)	1,7 (0,7)	3,2 (1,0)

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova): * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Die Angabe Form der Behinderung (in eckigen Klammern) bedeutet, hier war in der Befragung die entsprechende Form der Behinderung eingesetzt. Bei den restlichen Items war die Form der Behinderung im Einleitungstext angegeben. Die Befragten haben angegeben, wie oft der entsprechende Kontakt stattgefunden hat. Möglichkeiten waren nie, ein- bis zweimal, einige Male, oft und sehr oft. Je höher der Durchschnittswert, desto häufiger hat das Ereignis stattgefunden. ¹ $F(4,154)=11.17$, $p < .001$; ² $F(4,183)=12.53$, $p < .001$; ³ $F(4,153)=12.77$, $p < .001$; ⁴ $F(4,149)=8.60$, $p < .001$; ⁵ $F(4,146)=3.65$, $p < .05$; ⁶ $F(4,152)=9.87$, $p < .001$;

⁷F(4,146)=15.99,p<.001;⁸F(4,149)=6.25,p<.001;⁹F(4,125)=3.78,p<.05;¹⁰F(4,123)=5.03,p<.01;¹¹F(4,125)=3.31,p<.05;¹²F(4,142)=9.03,p<.001;¹³F(4,131)=8.21,p<.001;¹⁴F(4,143)=10.58,p<.001;¹⁵F(4,140)=12.55,p<.001.

In der Einzelbetrachtung der Items mit signifikanten Mittelwertunterschieden zeigt sich, dass bei den qualitativen Merkmalen des Kontaktes vor allem deutliche Unterschiede zwischen Lehrkräften an Sonderschulen und den Lehrkräften an Regelschulen bestehen. Bei den emotionalen Kontakterfahrungen zeigt sich, dass Sonderschullehrer eher mit Menschen mit Behinderung über Probleme sprechen, eher angeben sich mit Menschen mit Behinderung zu treffen, die sie mögen und eher den Kontakt mit Menschen mit Behinderung als angenehm empfinden. Zudem geben die Sonderschullehrer an, dass es durchaus vorkommt, dass sie auf Menschen mit Behinderung treffen, von denen sie sich gestört fühlen oder die sie nicht mögen, allerdings sind hier die Mittelwerte deutlich niedriger als bei den positiven emotionalen Kontakten. Dass Sonderschullehrkräfte häufiger emotionale Kontakterfahrungen machen, kann daran liegen, dass sie häufiger Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben.

Für die quantitativen Merkmale von Kontakt kann gezeigt werden, dass Lehrkräfte an Sonderschulen häufiger sowohl kurze als auch ausführliche Gespräche mit Menschen mit Behinderung führen und zudem eher mit Menschen mit Behinderung eine gemeinsame Mahlzeit einnehmen als Lehrkräfte an Regelschulen.

Für die Items, welche die Statusunterschiede in der Kontaktsituation berücksichtigen, zeigt sich wiederum, dass Lehrkräfte an Sonderschulen eher Kontakt haben, der sowohl von Statusunterschieden als auch Statusgleichheit geprägt ist als alle anderen Lehrkräfte. Eine leichte Tendenz im Kontaktverhalten zeigt sich in der Tatsache, dass die Zustimmungswerte bei dem statusgleichen Kontakt deutlich niedriger sind als bei den andern Items. Einen Kollegen mit einer Behinderung haben am ehesten Sonderschullehrer. Gymnasiallehrer und Haupt-/Werkrealschullehrer geben hier überwiegend „nie“ an. Damit zeigt sich, dass bei den Befragten im Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung eher statusungleicher Kontakt besteht als statusgleicher Kontakt.

Für die Items der CDP-Skala wurde jeweils eine einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Kontrolle von Alter und Geschlecht gerechnet. Es zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede dahingehend, dass es überwiegend⁵⁴ signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Lehrkräften an Sonderschulen und den Lehrkräften an Grundschulen und an weiterführenden Schulen gibt. Bei den beiden Items „*Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch geführt?*“ und „*Wie oft haben Sie versucht Menschen ... bei ihren Problemen zu helfen?*“ gibt es signifikante

⁵⁴ Das trifft auf elf Items zu.

Unterschiede zwischen allen Lehrkräften, auch zwischen Lehrkräften an weiterführenden Schulen und an Grundschulen. Dabei tritt das Ereignis jeweils häufiger bei Lehrkräften an Grundschulen auf als bei Lehrkräften an weiterführenden Schulen und wie gehabt, bei Sonderschullehrkräften häufiger als bei Lehrkräften an Grundschulen und weiterführenden Schulen. Die Ergebnisse sind unabhängig vom Alter und Geschlecht. Für die beiden Items „Wie oft haben Sie einen Menschen mit ... getroffen, den Sie mögen?“ und „Wie oft haben Sie einen Menschen mit ... getroffen, den Sie bewundern?“ zeigen sich lediglich signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften an Sonderschulen und den Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Hier ist ebenfalls kein Einfluss von Alter und Geschlecht erkennbar.

In Tabelle 15 wurden die einzelnen Items, welche die Statusunterschiede in der Kontaktsituation berücksichtigen zusammengeführt (siehe Kapitel 4.3.).

Tabelle 15: Statusunterschiede und soziodemographische/berufsspezifische Merkmale

Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale		Statusgleichheit	Statusungleichheit
Alter		0,18 ^{*1}	0,19 ^{*4}
Geschlecht	Weiblich	6,9 (3,0)	10,3 (3,1)
	Männlich	7,1 (3,1) ²	10,0 (3,3) ⁵
Schulart der Befragten	Grundschule	6,9 (3,4) ***	9,6 (2,8) ***
	Haupt-/Werkrealschule	5,7 (3,9) ***	10,5 (3,0) ***
	Realschule	6,4 (2,4) ***	9,2 (2,5) ***
	Gymnasium	5,5 (2,1) ***	7,8 (2,1) ***
	Sonderschule	8,5 (2,8) *** ³	12,6 (2,4) *** ⁶

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova) und T-Test. Korrelation: *p<.05; **p<.01; ***p<.001. ¹Korrelation Pearson, p<.05; ²t(159)=0.27, p>.05; ³F(6,158)=5.02, p<.001; ⁴Korrelation Pearson, p<.05; ⁵t(162)=-0.58, p>.05; ⁶F(6,161)=13.59.

Eine signifikante positive Korrelation besteht zwischen dem Alter und dem statusgleichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung, demnach haben ältere Befragte häufiger statusgleichen Kontakt. Höchst signifikant sind die Ergebnisse bei der Statusgleichheit nach der Schulart, an der die Befragten unterrichten. Bei Lehrkräften an Sonderschulen ist der Kontakt signifikant häufiger statusgleich als bei allen anderen Lehrkräften, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass Sonderschullehrkräfte am meisten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Die einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Kontrolle von Alter und Geschlecht zeigt, dass es bei der Statusgleichheit signifikante Unterschiede zwischen den Sonderschullehrkräften und den Lehrkräften an Grundschulen sowie an den weiterführenden Schulen gibt, nicht aber zwischen

den Grundschullehrkräften und den Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Die Ergebnisse sind unabhängig von Alter und Geschlecht.

Die Korrelation zwischen Alter und statusungleichen Kontakt ist ebenfalls signifikant positiv. Häufigen Kontakt mit Statusunterschieden haben naturgemäß die Sonderschullehrkräfte, da diese von Berufswegen ein Statusgefälle haben. Höchst signifikant sind die Ergebnisse bei der Statusungleichheit im Kontakt nach der Schulart. Die bereits angesprochenen Sonderschullehrer haben am häufigsten statusungleichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung, gefolgt von Haupt-/Werkrealschullehrern. Die Lehrkräfte an Gymnasien haben am seltensten statusungleichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Diese Ergebnisse lassen sich anhand der einfaktoriellen Kovarianzanalyse mit Kontrolle von Alter und Geschlecht noch einmal genauer darstellen. Zwischen den Lehrkräften an Sonderschulen und den Lehrkräften an Grundschulen und weiterführenden Schulen gibt es signifikante Unterschiede. Lehrkräfte an Sonderschulen haben sowohl häufiger statusgleichen als auch statusungleichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung als Lehrkräfte an Grundschulen und an weiterführenden Schulen. Sonderschullehrkräfte haben insgesamt mehr Kontakt und das vermutlich nicht nur bezogen auf die quantitativen Merkmale von Kontakt, sondern auch auf die qualitativen Merkmale von Kontakt.

Allgemeine Merkmale von Kontakt und Einstellung zu Inklusion

Im vorangegangenen Kapitel hat sich gezeigt, dass vor allem der berufliche Kontakt zu Menschen mit Behinderung genauer betrachtet werden sollte.

In Tabelle 16 wird dargestellt, inwieweit es Unterschiede bei der Zustimmung zu den beiden Einstellungsfaktoren und der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion gibt. Dabei werden wieder die vier allgemeinen Kontaktabfragen betrachtet (siehe Tabelle 11 und 12). Die in Tabelle 16 abgebildeten Ergebnisse dienen der Überprüfung von Hypothese 5a und 5b.

Tabelle 16: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2, Gesamteinschätzung zu Inklusion und Kontaktsituation

Kontaktsituation	Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Inklusion	Gesamteinschätzung Einstellung zu Inklusion
Beruflicher Kontakt nein	16,3 (6,4) **	13,8 (5,2) *	30,1 (9,9) ***
ja	21,0 (7,7) ** ¹	15,8 (4,3) * ⁵	36,9 (10,6) *** ⁹
Privater Kontakt nein	21,0 (7,5)	14,9 (4,3)	36,0 (10,5)
ja	19,7 (7,7) ²	15,6 (4,7) ⁶	35,4 (10,9) ¹⁰
Kontakt in einer Kontaktsituation	19,1 (7,4)	14,5 (4,7)	33,6 (10,6) **
Kontakt in beiden Kontaktsituationen	21,0 (7,8) ³	16,4 (4,3) ** ⁷	37,4 (10,7) ** ¹¹
Kontakt nein	19,1 (6,4)	15,9 (3,6)	35,0 (8,6)
ja	20,1 (7,6) ⁴	15,4 (4,6) ⁸	35,6 (10,8) ¹²

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1), sozialer Inklusion (Faktor 2) sowie zur Gesamteinschätzung zu Inklusion. ¹ $t(190) = -3.53$, $p < .01$; ² $t(190) = 1.07$, $p > .05$; ³ $t(190) = -1.79$, $p > .05$; ⁴ $t(221) = -0.68$, $p > .05$; ⁵ $t(190) = -2.48$, * $p < .05$; ⁶ $t(190) = -0.95$, $p > .05$; ⁷ $t(190) = -2.88$, $p < .01$; ⁸ $t(221) = 0.55$, $p > .05$; ⁹ $t(190) = -3.58$, $p < .001$; ¹⁰ $t(190) = 0.35$, $p > .05$; ¹¹ $t(221) = -2.51$, $p < .01$; ¹² $t(190) = -0.25$, $p > .05$.

Hypothese 5a untersucht, inwieweit es Unterschiede zwischen Befragte mit und ohne Kontakt und deren Einstellung zu Inklusion gibt. Bei der einfachen Abfrage, ob Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung bestehen oder nicht, ergeben sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede bezüglich der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion sowie der beiden Faktoren schulische Förderung und Unterstützung und soziale Inklusion (siehe Tabelle 16). Mit dieser einfachen Kontaktabfrage wurde in vielen Studien die Kontakthypothese getestet. Bei der Zustimmung zur schulischen Förderung und Unterstützung gibt es signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Befragten mit und ohne beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Befragte mit beruflichem Kontakt stimmen signifikant stärker der schulischen Förderung und Unterstützung zu als Befragte ohne beruflichen Kontakt. Keine signifikanten Unterschiede gibt es zwischen Befragten mit und ohne privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung.

Bei der Zustimmung zur sozialen Inklusion gibt es signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Befragten mit und ohne beruflichen Kontakt. Die Befragten mit beruflichem Kontakt zu Menschen mit Behinderung stimmen der sozialen Inklusion von Menschen mit Behinderung stärker zu als Befragte ohne beruflichen Kontakt. Die Einstellung zur sozialen Inklusion unterscheidet sich nicht zwischen Befragten mit und ohne privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion von den Befragten mit beruflichem Kontakt ist signifikant positiver als die von Befragten ohne beruflichen Kontakt. Bei der Abfrage, ob privater Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht, gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Demnach zeigt sich für Hypothese 5a, dass die einfache Hypothese, die von einem Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung zu Inklusion ausgeht, nicht eindeutig bestätigt werden kann. Die oberflächliche Abfrage des Kontaktes zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Kontakt und den Einstellungsmerkmalen. Genauso verhält es sich bei Befragten mit Kontakt im privaten Lebensbereich. Bei der Abfrage des beruflichen Kontextes zeigt sich, dass der berufliche Kontakt mit einer positiveren Einstellung einhergeht. Aus diesen Ergebnissen lassen sich zwei Erkenntnisse herauslesen, erstens zeigt sich die Notwendigkeit, dass der Kontakt differenziert abzufragen ist, weil der Kontakt nach seiner Art eine unterschiedliche Wirkung hat und zweitens ist die Unterscheidung der sozialen Kontexte, ob der Kontakt im privaten oder beruflichen Kontext stattfindet, sinnvoll. Demnach sollten weitere Untersuchungen vor allem nach dem beruflichen Kontakt erfolgen.

Zunächst soll erst noch auf Hypothese 5b eingegangen werden, denn diese beinhaltet die vierte allgemeine Frage zum Kontakt. Analysiert wird, inwieweit es Unterschiede bei der Einstellung der Befragten danach gibt, ob sie in beiden sozialen Kontexten Kontakt haben oder nur in einem der beiden Kontexte. Angenommen wird, dass Befragte, die sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, eine positivere Einstellung haben, als Befragte, die lediglich in einem der beiden Kontexte Kontakt haben. Hier liegt die theoretische Vermutung nahe, dass Befragte, die in beiden Bereichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, nicht nur häufiger Kontakt haben, sondern auch eine größere Kontaktvielfalt haben als Befragte, die ausschließlich in einem Bereich Kontakt haben. Zudem hat Cloerkes in seinen theoretischen Überlegungen angesprochen, dass der berufliche Kontakt von dem privaten Kontakt zu unterscheiden ist, denn im beruflichen Kontakt besteht oftmals nicht die Möglichkeit des Ausweichens, während im privaten Bereich dem Kontakt eher ein freiwilliger Charakter zugesprochen wird als im beruflichen Kontext. Befragte mit Kontakt im privaten als auch im beruflichen Bereich stimmen der sozialen Inklusion verstärkt zu im Vergleich zu Befragten, die ausschließlich im privaten oder beruflichen Bereich Kontakt haben. Die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion von Befragten mit Kontakt in beiden sozialen Situationen (37,4) ist positiver als von Befragten, die lediglich in einem sozialen Kontext (33,6) Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Für die schulische Förderung und Unterstützung können keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden.

Eine genauere Überprüfung der vier allgemeinen Kontaktfragen und deren Einflusses auf die Einstellung zu Inklusion erfolgt anhand von weiteren Mittelwertvergleichen, hier wird noch einmal auf Hypothese 5a und 5b eingegangen.

Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen der einfachen Abfrage von Kontakt und den elf Items der EZI-Skala ergeben sich lediglich bei dem Einstellungsitem, dass die *„Qualität des Unterrichts besser wird, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen am Unterricht teilnehmen“*. Befragte mit (3,3) und ohne (2,6) Erfahrungen stimmen dieser Aussage zwar beide eher nicht zu, allerdings geht der Mittelwert der Befragten mit Kontakterfahrungen in Richtung Zustimmung. So zeigt sich tendenziell, dass Befragte mit Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung hier eine etwas positivere Einstellung gegenüber der Qualität des inklusiven Unterrichts haben, als Befragte ohne Erfahrungen.

Wird gefragt, ob Befragte im beruflichen oder privaten Kontext Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, ergeben sich teilweise signifikante Unterschiede. Der berufliche und private Kontakt wird mit den elf Items der EZI-Skala in Verbindung gebracht und anhand von Mittelwertvergleichen wird getestet, ob Unterschiede nach dem Kontext, in dem der Kontakt stattfindet, und den elf Items der EZI-Skala bestehen. Keine signifikanten Unterschiede in der Einstellung⁵⁵ gibt es bei privatem Kontakt. Befragte mit und ohne privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben eine ähnliche Einstellung zu Inklusion. Die Einstellung der Befragten mit privatem Kontakt bewegt sich vom Antwortverhalten überwiegend im mittleren Bereich der Antwortmöglichkeiten zwischen „stimme eher nicht zu“ bis „stimme eher zu“.

Beim beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung gibt es signifikante Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion, wie aus Tabelle 17 ersichtlich wird. In Bezug auf die Einstellung zu Inklusion könnte der laut Cloerkes (2001) angenommene Zwangscharakter im Beruf auch entfallen, wenn davon ausgegangen wird, dass der berufliche Kontakt freiwillig stattfindet. Wenn die Inklusion von den Lehrkräften nicht mit getragen wird, könnte das Argument des Zwangscharakters gelten.

Es zeigt sich anhand Tabelle 17, dass Befragte, die beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, eine signifikant höhere Zustimmung bei der Einstellung zu Inklusion aufweisen als Befragte, die keinen beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Für die Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass je höher der Mittelwert ist, desto höher die Zustimmung zu dem Einstellungsitem ist. Der theoretische Mittelwert liegt bei 3,5, dieser Wert kennzeichnet ein neutrales Antwortverhalten (vgl. Trumpa et al., 2014).

⁵⁵ Untersucht wurden die Einzelitems der EZI-Skala als auch die Gesamteinschätzung zur Einstellung zu Inklusion (Summenindex).

Tabelle 17: Beruflicher Kontakt und Einstellung zu Inklusion

Einstellung zu Inklusion	<i>Sig.</i>	Beruflicher Kontakt Ja	Beruflicher Kontakt Nein
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.	**1	3,4 (1,2)	2,7 (1,2)
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.	*2	3,5 (1,3)	2,9 (1,2)
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden.	***3	4,3 (1,3)	3,4 (1,3)
Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden.	***4	3,5 (1,3)	2,5 (1,2)
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	**5	4,7 (1,3)	4,0 (1,4)
Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	**6	3,5 (1,3)	2,6 (1,2)
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	**7	2,4 (1,2)	1,6 (0,9)
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.	*8	4,1 (1,0)	3,6 (1,1)
Gesamteinschätzung der Inklusion	***9	36,9 (10,6)	30,1 (9,9)

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ¹ $t(183)=2.96$, ** $p < .01$; ² $t(184)=2.52$, * $p < .05$; ³ $t(183)=-3.66$, $p < .001$; ⁴ $t(182)=-4.28$, $p < .001$; ⁵ $t(181)=2.69$, $p < .01$; ⁶ $t(176)=-3.28$, $p < .01$; ⁷ $t(174)=-3.54$, $p < .01$; ⁸ $t(174)=-2.53$, $p < .05$; ⁹ $t(118)=-2.11$, $p < .001$.

Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es zwischen Befragten mit und ohne beruflichen Kontakt und dem Einstellungsitem, dass *Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse von ihren Mitschülern schlecht behandelt werden würden*. Der Mittelwert der Befragten mit beruflichem Kontakt zu Menschen mit Behinderung liegt mit 3,4 nahe am theoretischen Mittelwert und somit im neutralen Antwortbereich. Befragte ohne beruflichem Kontakt sehen diese Aussage dagegen eher als nicht zutreffend an, ihr Mittelwert liegt bei 2,7. Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es bei dem Einstellungsitem, dass *Kinder mit besonderen Bedürfnissen sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen würden*. Der Mittelwert der Befragten mit beruflichem Kontakt liegt direkt bei 3,5, während Befragte ohne beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung einen Mittelwert von 2,9 dieser Aussage eher nicht zu stimmen.

Höchst signifikant sind die Mittelwertunterschiede bezüglich der Aussage, *wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden*. Befragte mit beruflichem Kontakt stimmen dem eher zu als Befragte ohne beruflichen Kontakt. Bei Befragten ohne beruflichen Kontakt liegt der Mittelwert im neutralen Bereich (3,4).

Signifikante Mittelwertunterschiede zeigen sich auch bei dem Einstellungsitem, dass es *in der inklusiven Schulklasse möglich ist, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden*. Befragte mit beruflichem Kontakt stehen mit einem Mittelwert von 3,5 dieser Aussage eher neutral gegenüber. Befragte ohne beruflichen Kontakt stimmen dieser Aussage eher nicht zu. Der Aussage, *dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse letztendlich nicht die spezielle Unterstützung bekommen, die sie brauchen*, stimmen Befragte mit und ohne beruflichem Kontakt eher zu, mit einer stärkeren Zustimmungstendenz durch Befragte, die beruflichen Kontakt haben. Befragte mit beruflichem Kontakt sind in ihrer Verneinung der Aussage schwächer als Befragte ohne beruflichen Kontakt. Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es bei dem Einstellungsitem, dass *die Qualität des Unterrichts besser wird, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden*. Bei den Befragten mit beruflichem Kontakt liegt der Mittelwert mit 3,5 im neutralen Bereich, während die Befragten ohne beruflichen Kontakt dieser Aussage eher nicht zu stimmen. Die Mittelwerte bei dem Einstellungsitem, *Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse* sind signifikant verschieden. Befragte mit und ohne beruflichem Kontakt stimmen dieser Aussage eher nicht zu, diese Tendenz ist bei Befragten ohne beruflichem Kontakt deutlicher zu erkennen.

Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es bei dem Einstellungsitem, *Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden*. Befragte mit beruflichem Kontakt stimmen dieser Aussage eher zu als Befragte ohne beruflichem Kontakt, die jedoch ebenfalls in diese Richtung tendieren und beide nahe dem theoretischen Mittelwert liegen. Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es bei der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion. Bei den Befragten ohne beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung liegt die Gesamteinschätzung im leicht negativen Bereich und geht daher in Richtung stimme eher nicht zu (30,1). Bei den Befragten mit beruflichem Kontakt zu Menschen mit Behinderung liegt die Gesamteinschätzung bei 36,9 und weist eine positive Tendenz in Richtung Zustimmung auf.

Tendenziell kann mit den Ergebnissen zum beruflichen Kontakt der Befragten aufgezeigt werden, dass Befragte mit beruflichem Kontakt zu Menschen mit Behinderung dem inklusiven Unterricht häufiger und deutlicher zustimmen als Befragte ohne beruflichen Kontakt. Es gibt allerdings auch Einstellungsitems, wie die zum sozialen Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Behinderung, die von Befragten mit beruflichem Kontakt kritischer gesehen werden. Hypothese 5a kann somit für den beruflichen Kontakt tendenziell bestätigt werden.

Quantitative Kontaktmerkmale und Einstellung zu Inklusion

Für die Häufigkeitsabfrage haben Yuker und Hurley eine dichotomisierte Variable über die 20 Items der CDP-Skala erstellt. Für den Einfluss der Kontakthäufigkeit auf die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion kann getestet werden, ob es einen Unterschied bei den Ergebnissen nach der unterschiedlichen Erhebungsmethode der Kontakthäufigkeit gibt. Das ist insofern interessant, weil im Theorieteil und im Methodenteil immer wieder die Schwierigkeit bei der Operationalisierung des Kontaktes angesprochen wurde. In Tabelle 18 wird auf die Hypothese 5c eingegangen, dazu werden die 20 Kontaktfragen⁵⁶ der CDP-Skala mit der Gesamteinschätzung zu der Einstellung zu Inklusion in Zusammenhang gebracht. Nicht berücksichtigt wird die Form der Behinderung, das erfolgt in Hypothese 3. Für die Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass je höher der Mittelwert ist, desto höher ist die Zustimmung zu der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion.

Tabelle 18: Kontakthäufigkeit und Einstellung zu Inklusion

Kontakthäufigkeit		Gesamteinschätzung Einstellung zu Inklusion	
CDP: Niedriger Kontakt		33,1 (10,9)	**
Häufiger Kontakt		38,2 (9,7)	**1
		Gesamteinschätzung Einstellung zu Inklusion	
Kontakthäufigkeit: Niedriger Kontakt		33,6 (9,9)	
Kontakthäufigkeit: Häufiger Kontakt		35,9 (10,9) ²	

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ¹ $t(159) = -3.13$, $p < .01$; ² $t(190) = -1.76$, $p > .05$.

Der Mittelwertvergleich der Kontakthäufigkeit betrachtet anhand der CDP-Skala und der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion ist signifikant. Befragte, die häufiger Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, haben eine positivere Einstellung zu Inklusion als Befragte mit weniger Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Wird der Mittelwertvergleich über die zweite Variante der Kontakthäufigkeit betrachtet, ist der Mittelwertvergleich nicht signifi-

⁵⁶ Bei den 20 Items der CDP-Skala wurde die Dichotomisierung nach Yuker und Hurley vorgegeben, wie bereits im Methodenteil beschrieben. Bei der separaten Abfrage der Kontakthäufigkeit wurde eine inhaltliche Zusammenfassung nach niedrigem und häufigem Kontakt gewählt.

kant. Das kann an der unterschiedlichen Abfrageform liegen. Bei der CDP-Skala wird der Kontakt über 20 Items differenziert und über die unterschiedlichen Kontaktsituationen von flüchtigen bis intensiven Kontakten erhoben, während die Abfrage der Kontakthäufigkeit über die ursprünglich acht Antwortmöglichkeiten eine eher oberflächliche Abfrage ist. Zudem können die einzelnen Items der CDP-Skala einen Gedächtnisanker darstellen, während die allgemeine Abfrage der Kontakthäufigkeit vielmehr einer groben Einschätzung unterliegen kann. Die umfassende Abfrage der Kontakthäufigkeit nach Yuker und Hurley scheint hier geeigneter zu sein.

Neben der Darstellung der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion können zusätzlich die beiden Faktoren schulische Förderung und Unterstützung sowie soziale Inklusion betrachtet werden. Tabelle 19 beinhaltet den Mittelwertvergleich zwischen Befragten mit viel Kontakt zu Menschen mit Behinderung in den unterschiedlichen sozialen Situationen und Befragten mit wenig Kontakt zu Menschen mit Behinderung und ihrer Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung der Inklusion und zur sozialen Inklusion.

Tabelle 19: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Kontakthäufigkeit

Kontakthäufigkeit	Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Inklusion
CDP: Niedriger Kontakt	18,8 (7,7) **	15,3 (4,7)
Häufiger Kontakt	22,2 (6,9) ** ¹	15,5 (4,1) ²
Kontakthäufigkeit: Niedriger Kontakt	18,2 (7,4)	15,4 (4,1)
Kontakthäufigkeit: Häufiger Kontakt	20,5 (7,6) ₃	15,4 (4,6) ⁴

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Beschreibung der Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1) und sozialer Inklusion (Faktor 2). ¹ $t(159) = -2.75$, $p < .01$; ² $t(159) = -0.23$, $p > .05$; ³ $t(190) = -1.85$, $p > .05$; ⁴ $t(190) = -1.05$, $p > .05$.

Wird die Kontakthäufigkeit über die CDP-Skala gemessen und nach den beiden Faktoren zur Einstellung zu Inklusion betrachtet, zeigt sich für den Faktor schulische Förderung und Unterstützung, dass Befragte mit häufigem Kontakt der schulischen Förderung und Unterstützung stärker zustimmen als Befragte mit einer niedrigeren Kontakthäufigkeit. Bei dem Faktor zur sozialen Inklusion von Menschen mit Behinderung gibt es keinen Mittelwertunterschied von Befragten mit niedrigem beziehungsweise häufigem Kontakt.

Ähnlich wie bereits bei der vorherigen Analyse zeigt sich wieder, dass die einfache Abfrage der Kontakthäufigkeit keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Befragten mit häufigem beziehungsweise niedrigem Kontakt aufzeigen. Zu Hypothese 5c können somit keine konkreten Aussagen gemacht werden, lediglich für die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung kann tendenziell ein Unterschied nach der Kontakthäufigkeit ange-

nommen werden, jedoch nicht für die Einstellung zur sozialen Inklusion. Für die Einstellung zu Inklusion kann Hypothese 5c tendenziell bestätigt werden.

Quantitative Kontaktmerkmale und Verhaltensbereitschaft selbst eine inklusive Klasse zu übernehmen

In Tabelle 20 wird berücksichtigt, inwieweit es Mittelwertunterschiede zwischen der Kontakthäufigkeit der Befragten gibt, die bereit sind, eine inklusive Schulklasse im kommenden Schuljahr zu übernehmen und denen, die dazu nicht bereit sind. Beide Varianten der Kontakthäufigkeit werden mit der Verhaltensbereitschaft in Verbindung gebracht. Der theoretische Mittelwert liegt bei 3,5.

Tabelle 20: Verhaltensbereitschaft und Kontakthäufigkeit

Kontakthäufigkeit	Verhaltensbereitschaft
CDP: Niedriger Kontakt	3,3 (1,7) [*]
Häufiger Kontakt	3,9 (1,5) ^{*1}
Kontakthäufigkeit: Niedriger Kontakt	3,0 (1,6) [*]
Kontakthäufigkeit: Häufiger Kontakt	3,8 (1,6) ^{*2}

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: ^{*} p<.05; ^{**} p<.01; ^{***} p<.001. ¹t(147)=-1.69, p<.05; ²t(173)=-2.62, p<.05.

Bei der Verhaltensbereitschaft gibt es signifikante Unterschiede nach der Kontakthäufigkeit, gemessen über die CDP-Skala. Befragte mit mehr Kontakt sind im leicht positiven Bereich (3,9), während Befragte mit weniger Kontakt in Richtung neutrale (3,3) Einstellung tendieren. Diese Ergebnisse können mit der einfacheren Abfrage der Kontakthäufigkeit bestätigt werden. In Tabelle 21 wird die Verhaltensbereitschaft mit den beiden Faktoren und der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion in Verbindung gebracht.

Tabelle 21: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Verhaltensbereitschaft

Verhaltensbereitschaft	Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Inklusion
Verhaltensbereitschaft nein	16,3 (6,0) ***	13,8 (4,7) ***
ja	23,3 (7,3) *** ¹	17,2 (3,3) *** ²
Gesamteinschätzung Einstellung zu Inklusion		
Verhaltensbereitschaft nein		30,2 (9,1) ***
ja		40,6 (9,1) *** ³

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Beschreibung der Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1) und sozialer Inklusion (Faktor 2) der EZI-Skala; Verhaltensbereitschaft ist dichotomisiert. ¹ $t(203) = -7.36$, $p < .001$; ² $t(203) = -5.98$; $p < .001$; ³ $t(203) = -8.10$, $p < .001$.

Die Zustimmung zur schulischen Förderung und Unterstützung ist von Befragten, die bereit sind, eine inklusive Schulklasse im kommenden Schuljahr zu übernehmen, signifikant größer (23,3) als von Befragten, die nicht bereit sind, eine inklusive Schulklasse zu übernehmen (16,3). Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es bei der Zustimmung zur sozialen Inklusion von Befragten, die bereit sind, eine inklusive Schulklasse im kommenden Schuljahr zu übernehmen (17,2) im Vergleich zu denen, die nicht bereit sind, eine inklusive Schulklasse zu unterrichten (13,8). Befragte, deren Verhaltensbereitschaft gegeben ist, stimmen der sozialen Inklusion stärker zu als Befragte, die nicht bereit sind, eine inklusive Klasse zu übernehmen. Der Mittelwertvergleich nach der Bereitschaft eine inklusive Klasse zu übernehmen beziehungsweise nicht zu übernehmen, zeigt signifikante Unterschiede auf. Befragte, die bereit sind eine inklusive Schulklasse zu übernehmen, haben eine positivere Gesamteinschätzung zu der Einstellung zu Inklusion (40,6) als Befragte, die nicht bereit (30,2) sind, eine inklusive Klasse zu übernehmen.

Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale und Verhaltensbereitschaft selbst eine inklusive Klasse zu übernehmen

Tabelle 22 zeigt die Ergebnisse der Mittelwertunterschiede für die Verhaltensbereitschaft betrachtet nach soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmalen und Wissen zum Thema Inklusion. Für das Alter wird bezüglich der Verhaltensbereitschaft eine Korrelation gerechnet.

Es gibt keine signifikanten Mittelwertunterschiede nach dem Geschlecht und der Verhaltensbereitschaft eine inklusive Klasse zu übernehmen. Zwischen dem Alter und der Verhaltensbereitschaft gibt es keine signifikante Korrelation.

Bei der Schulart der Befragten zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede (siehe Tabelle 22). Die Grundschullehrkräfte liegen mit einem Mittelwert von 3,4 im neutralen Bereich, wäh-

rend Lehrkräfte an Gymnasien mit einem Mittelwert von 2,9 eher nicht bereit sind eine inklusive Schulklasse zu übernehmen. Die größte Bereitschaft eine inklusive Klasse zu übernehmen, zeigt sich bei den Sonderschullehrkräften mit einem Mittelwert von 4,0. Die einfaktorielle Kovarianzanalyse ($F(2,188)=4.44$, $p<.01$) mit Kontrolle von Alter und Geschlecht kann die Unterschiede zwischen den Schularten noch einmal genauer darstellen. Es zeigt sich, dass die Verhaltensbereitschaft von Lehrkräften an Sonderschulen am größten ist und sich die Sonderschullehrkräfte signifikant von den Lehrkräften an weiterführenden Schulen unterscheiden, nicht aber von den Lehrkräften an Grundschulen.

Tabelle 22: Verhaltensbereitschaft, soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Wissen

Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Wissen		Verhaltensbereitschaft
Alter		-0,06 ¹
Geschlecht	Weiblich	3,5 (1,6)
	Männlich	3,7 (1,7) ²
Schulart der Befragten	Grundschule	3,4 (1,6) **AB
	Haupt-/Werkrealschule	3,9 (1,5) **A
	Realschule	3,0 (1,4) **A
	Gymnasium	2,9 (1,6) **A
	Sonderschule	4,0 (1,5) **B ³
Fortbildung zum Thema Inklusion		4,2 (1,4) ***
Keine Fortbildung zum Thema Inklusion		3,0 (1,5) *** ⁴
Bereits inklusiv unterrichtet		4,2 (1,5) ***
Keine inklusiven Unterrichtserfahrungen		3,1 (1,4) *** ⁵

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test, Korrelation: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$. ¹Korrelation Pearson $p>.05$; ² $t(199)=0.60$, $p>.05$; ³ $F(6,198)=2.76$, $p<.01$, Unterschiedliche Buchstaben, kennzeichnen signifikante Unterschiede; ⁴ $t(201)=-5.68$, $p<.001$; ⁵ $t(192)=-4.61$, $p<.001$.

Kein Einfluss haben Alter und Geschlecht. Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Befragten mit Fortbildung zum Thema Inklusion und der Verhaltensbereitschaft. Befragte mit Fortbildung zum Thema Inklusion sind eindeutiger bereit eine inklusive Schulklasse zu übernehmen als Befragte ohne Fortbildung zum Thema Inklusion. Ob die Befragten bereits inklusive Unterrichtserfahrungen haben oder nicht, wirkt sich auf die Verhaltensbereitschaft aus. Bei Befragte mit inklusiven Unterrichtserfahrungen ist die Verhaltensbereitschaft signifikant höher als bei Befragten ohne inklusive Unterrichtserfahrungen.

Überprüft wurde zudem, ob die Dauer, über die der Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht, einen Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion hat. Hintergrund ist die Überlegung,

dass durch den länger bestehenden Kontakt eine Intensivierung des Kontaktes stattfindet und diese sich wiederum auf die Einstellung zu Inklusion auswirkt. Die Korrelation ist nicht signifikant.

Qualitatives Kontaktmerkmal emotionales Erleben von Kontakt und die Einstellung zu Inklusion

In den Hypothesen 5d und 5e geht es um das emotionale Erleben von Kontakt und die Einstellung zu Inklusion mit der Frage, ob die Einstellung zu Inklusion danach variiert, ob positive oder negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht wurden. In Tabelle 23 sind die Ergebnisse zu den emotionalen Kontakterfahrungen dargestellt. In der CDP-Skala wurden jeweils vier positive und vier negative Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung erfasst und nach der Häufigkeit dieser Kontakterfahrungen gefragt, um die Kontaktqualität zu erfassen. Betrachtet werden die positiven emotionalen Kontakterfahrungen und die negativen emotionalen Kontakterfahrungen.

Tabelle 23: Emotionale Kontakterfahrungen und soziodemographische/berufsspezifische Merkmale

Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale		positive emotionale Kontakterfahrungen	Negative emotionale Kontakterfahrungen
Alter		0,03 ¹	0,02 ⁴
Geschlecht	Frauen	11,8 (4,3)	8,9 (3,8)
	Männer	11,8 (4,7) ²	8,5 (3,6) ⁵
Schulart der Befragten	Grundschule	11,1 (4,1) ***AB	7,9 (2,9) ***A
	Haupt-/Werkrealschule	12,1 (4,1) ***AB	10,4 (3,9) ***B
	Realschule	8,5 (3,8) ***A	7,0 (3,7) ***A
	Gymnasium	10,2 (3,4) ***AB	6,5 (2,4) ***A
	Sonderschule	14,6 (3,5) ***B3	11,0 (3,5) ***B6

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova), T-Test und Korrelation: *p<.05; **p<.01; ***p<.001. ¹ Korrelation Pearson, p<.05; ²t(161)= 0.19, p>.05; ³F(6,160)=8.14, p<.001, Unterschiedliche Buchstaben, kennzeichnen signifikante Unterschiede; ⁴ Korrelation Pearson, p<.05; ⁵t(160)=-0.53, p>.05; ⁶F(6,159)=9.10, p<.001, Unterschiedliche Buchstaben, kennzeichnen signifikante Unterschiede.

Für das Geschlecht können keine signifikanten Unterschiede bei den positiven und negativen emotionalen Kontakterfahrungen der Befragten festgestellt werden. Die Korrelation für das Alter und die zwei Summenindizes ergeben ebenfalls keine signifikanten Ergebnisse. Bei den positiven emotionalen Kontakterfahrungen zeigen sich nach der Schulart höchst signifikante Unterschiede. Sonderschullehrer geben durchschnittlich am meisten positive Kontakterfahrungen (14,6) an, im Vergleich dazu haben Realschullehrkräfte am wenigsten positive emotionale Kontakterfahrungen (8,5) angegeben. Über die einfaktorielle Kovarianzanalyse

($F(2,150)=18.55$, $p<.001$) mit Kontrolle von Alter und Geschlecht zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Lehrkräften an Sonderschulen und Lehrkräften an Grundschulen und an weiterführenden Schulen signifikant verschieden sind. Diese Ergebnisse fallen zugunsten von mehr positiven emotionalen Kontakterfahrungen unter Sonderschullehrkräften, unabhängig von Alter und Geschlecht aus.

Für die Schulart, an der die Befragten unterrichten, zeigen sich signifikante Unterschiede in der Häufigkeit an gemachten negativen emotionalen Kontakterfahrungen. Auch bei den negativen Kontakterfahrungen sind es die Sonderschullehrer, welche die häufigsten Erfahrungen gemacht haben (11,0), gefolgt von den Haupt-/Werkrealschullehrern (10,4). Am wenigsten negative Kontakterfahrungen geben die Lehrkräfte an den Gymnasien (6,5) an. Die einfaktorielle Kovarianzanalyse ($F(2,149)=14.49$, $p<.001$) unter Kontrolle von Alter und Geschlecht zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Lehrkräften an Sonderschulen und Lehrkräften an Grundschulen und an weiterführenden Schulen signifikant verschieden sind. Lehrkräfte an Sonderschulen machen mehr negative emotionale Kontakterfahrungen als Lehrkräfte an Grundschulen und an weiterführenden Schulen, unabhängig von Alter und Geschlecht.

Bei den negativen emotionalen Kontakterfahrungen zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede nach der Häufigkeit der Erfahrungen und der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion. Die positiv erlebten Kontakterfahrungen ergeben im Mittelwertvergleich sehr signifikante Unterschiede nach der Anzahl der gemachten positiven emotionalen Kontakterfahrungen. Es zeigt sich, dass die Befragten, die nie positive emotionale Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht haben, den niedrigsten Mittelwert (26,1) bei der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion erzielen. Die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion wird umso positiver, je häufiger positive emotionale Kontakterfahrungen der Befragten angegeben werden. Befragte, die sehr oft positive emotionale Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung angeben, haben den höchsten Mittelwert bezüglich der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion (38,9). Für die positiven emotionalen Erfahrungen kann Hypothese 5d bestätigt werden (nicht tabellarisch dargestellt).

Hypothese 5e, die einen Zusammenhang zwischen negativen emotionalen Kontakterfahrungen und Einstellung zu Inklusion zeigen sollte, kann hier nicht bestätigt werden (tabellarisch nicht dargestellt).

Tabelle 24 beinhaltet zusätzlich die beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion in Abhängigkeit davon, ob die Befragten viele beziehungsweise wenige positive emotionale Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung erlebt haben. Da sich, wie oben gezeigt, Befragte mit vielen beziehungsweise wenigen positiven Erfahrungen in der Einstellung zu Inklusion

unterscheiden, wird mit der nachfolgenden Tabelle noch einmal genauer analysiert, ob dies für beide Faktoren der Einstellung zutrifft.

Tabelle 24: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und positive emotionale Kontakterfahrungen

Positive emotionale Kontakterfahrungen	Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Inklusion
Positive emotionale Kontakterfahrungen: viele	20,8 (7,8)*	20,0 (4,0)*
Positive emotionale Kontakterfahrungen: wenige	17,0 (2,8)* ¹	13,0 (4,2) * ²

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: *p<.05; **p<.01; ***p<.001. Beschreibung der Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1) und sozialer Inklusion (Faktor 2). ¹t(159)=-3.45, p<.05; ²t(159)=-2.46, p<.05.

Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es bei der Zustimmung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowohl bei den Befragten mit vielen positiven emotionalen Kontakterfahrungen als auch bei den Befragten mit wenig positiven emotionalen Kontakterfahrungen. Die Zustimmung der Befragten mit vielen positiven emotionalen Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung ist größer als die der Befragten mit wenig positiven emotionalen Kontakterfahrungen. Bei der Zustimmung zur sozialen Inklusion gibt es ebenfalls signifikante Mittelwertunterschiede.

5.2.2 Intergrupale Freundschaften und Einstellung zu Inklusion

Untersucht wird, ob es Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne intergrupale Freundschaften und dem Kontaktverhalten gibt. Freundschaften stellen qualitative Merkmale des Kontaktes dar. Ein Mittelwertvergleich zeigt, dass vor allem die Befragten, die mit einigen Menschen mit Behinderung Freundschaften pflegen, signifikant mehr Kontakt haben als diejenigen, die nur eine Freundschaft angeben oder gar keine Freundschaft mit Menschen mit Behinderung haben. Zur Beschreibung werden zunächst einmal soziodemographische und berufsspezifische Merkmale in Verbindung mit den Freundschaften betrachtet. Es gibt keine signifikanten Ergebnisse nach Alter, Geschlecht der Befragten und Freundschaften sowie nach der Schulart, an der die Befragten unterrichten.

In der Hypothese 2a geht es um den Zusammenhang zwischen intergrupalen Freundschaften und der Einstellung zu Inklusion. Ein Mittelwertvergleich zwischen Befragten, die Freunde mit Behinderung haben und den Befragten, die keine Freundschaften mit Menschen mit Behinderung haben, ergeben keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Einstellung zu Inklusion. Die Freundschaftskategorien werden zusammengefasst nach der Variante intergrupale Freundschaft ja oder nein, so dass die Variable dichotom ist. Der Mittelwertvergleich ist ebenfalls nicht signifikant.

5.2.3 Form der Behinderung und Kontakt

Im Theorieteil und im Stand der Forschung wurde die Form der Behinderung als ein wichtiges Merkmal für den Kontakt und die Einstellung beschrieben. Nachfolgend soll überprüft werden, inwieweit es Unterschiede im Kontakt nach der Form der Behinderung gibt. Dazu werden die CDP-Skala und insbesondere die Kontaktfragen, welche Freundschaften und Gelegenheiten des Kontaktes erfassen, betrachtet.

In Hypothese 3a wird diskutiert, ob die Kontaktaufnahme abhängig von der Form der Behinderung variiert. Die teilnehmenden Personen wurden gefragt, wie sie die Möglichkeiten des Kennenlernens von Menschen mit Behinderung einschätzen. Um die Hypothese 3a zu überprüfen, wird ein Mittelwertvergleich zwischen den acht Formen der Behinderung gerechnet, dieser Mittelwertvergleich ergibt keine signifikanten Unterschiede.

In Hypothese 3b geht es um den Zusammenhang zwischen der Form der Behinderung und dem emotionalen Erleben des Kontaktes. Die Mittelwertvergleiche wurden für positive und negative emotionale Kontakterfahrungen gerechnet, dabei sind für alle Ergebnisse signifikante Unterschiede je nach der Form der Behinderung festzustellen (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Emotionale Kontakterfahrungen und Form der Behinderung

Form der Behinderung	Positive emotionale Kontakterfahrungen	Negative emotionale Kontakterfahrungen
Geistige Behinderung	13,1 (4,3) *	9,1 (4,0) ***
Sprachbehinderung	11,2 (3,4) *	8,0 (1,0) ***
Körperbehinderung	11,3 (4,0) *	6,8 (2,7) ***
Lern-/Leistungsstörung	12,0 (3,8) *	9,4 (3,5) ***
Schwer-mehrfach Behinderung	11,5 (3,6) *	8,0 (3,2) ***
Verhaltensauffälligkeiten	11,0 (4,3) *	11,6 (3,5) ***
Sehbehinderung	8,2 (5,0) *	5,2 (2,5) ***
Hörbehinderung	11,0 (4,8) * ¹	7,7 (2,5) *** ²

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova): * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ¹ $F(7,159)=2.35$, $p < .05$; ² $F(7,158)=5.45$, $p < .001$.

Positive emotionale Kontakterfahrungen werden signifikant häufiger bei Menschen mit geistiger Behinderung und Lern-/Leistungsstörung angegeben als zum Beispiel bei Menschen mit einer Sehbehinderung. Negative emotionale Kontakterfahrungen haben die Befragten häufiger mit Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten angegeben als mit Menschen mit Sehbehinderung oder einer Körperbehinderung. Für die positiven und negativen emotionalen Kontakterfahrungen bestätigen die einfaktoriellen Kovarianzanalysen (positive Kontakterfahrungen

$F(7,152)=2.06$, $p < .05$ /negative Kontakterfahrungen $F(7,151)=4.68$, $p < .001$) die bereits beschriebenen signifikanten Unterschiede. Positive emotionale Kontakterfahrungen werden eher mit Menschen mit einer geistigen Behinderung oder einer Lern-/Leistungsstörung gemacht als mit Menschen, die eine Sehbehinderung haben. Bei den negativen emotionalen Kontakterfahrungen sind es signifikante Unterschiede dahingehend, dass mehr negative emotionale Kontakterfahrungen mit verhaltensauffälligen Personen als mit Menschen mit einer Sehbehinderung oder einer körperlichen Behinderung gemacht werden. Bei beiden Analysen hatten Alter und Geschlecht keinen Effekt. Für Hypothese 3b kann gezeigt werden, dass es signifikante Unterschiede bei den emotionalen Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung nach der Form der Behinderung gibt. In Hypothese 3c wird auf Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung eingegangen (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Freundschaften und Form der Behinderung

Form der Behinderung	Einige Freundschaften	Eine Freundschaft	Gesamt Freunde	Gar keine Freundschaft
Geistige Behinderung	25,4 (15) **	22,0 (13) **	47,4 (28)	52,5 (31) **
Sprachbehinderung	57,1 (4) **	42,9 (3) **	100,0 (7)	0,0
Körperbehinderung	27,8 (5) **	61,1 (11) **	88,9 (16)	11,1 (2) **
Lern-/Leistungsstörung	44,0 (11) **	40,0 (10) **	84,0 (21)	16,0 (4) **
Schwer-mehrfach Behinderung	0,0	66,7 (2) **	66,7 (2)	33,3 (1) **
Verhaltensauffälligkeiten	39,1 (9) **	21,7 (5) **	60,8 (14)	39,1 (9) **
Sehbehinderung	55,6 (5) **	11,1 (1) **	66,7 (6)	33,3 (3) **
Hörbehinderung	25,0 (2) **	37,5 (3) **	62,5 (5)	37,5 (3) **

Anmerkung. Zusammenhangsmaß; Angaben in Anteile und Anzahl in Klammern: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Signifikanz bezieht sich auf das Zusammenhangsmaß Cramers V $r=0.31$, $p < .01$.

Freundschaften zwischen den Befragten und Menschen mit Behinderung werden über alle acht Formen der Behinderung gepflegt. Die Befragten geben allerdings bei Menschen mit geistiger Behinderung, Verhaltensauffälligkeit, Seh-/Hörbehinderung und einer schwer-mehrfach Behinderung häufiger an, gar keine Freundschaft zu haben als bei Menschen mit einer Körperbehinderung oder einer Lern-/Leistungsstörung. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Freundschaften und der Form der Behinderung. Mit den dargestellten Ergebnissen lässt sich Hypothese 3c bestätigen.

In Hypothese 3d wird auf das Kontaktverhalten zwischen den Befragten und Menschen mit unterschiedlichen Formen der Behinderung eingegangen. Zu klären ist, ob Unterschiede im Kontaktverhalten zwischen Menschen ohne Behinderung und Menschen mit Behinderung ab-

hängig von den unterschiedlichen Formen von Behinderung bestehen. In den Tabellen 27 und 28 sind die durchschnittlichen Kontakthäufigkeiten je nach Form der Behinderung⁵⁷ wiedergegeben und auf signifikante Mittelwertunterschiede getestet⁵⁸. Viele Befragte haben Kontakt mit Menschen mit unterschiedlichen Formen von Behinderung. Die Kontaktfragen der CDP-Skala beziehen sich speziell auf eine Person mit einer angegebenen Form der Behinderung, so können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Kontaktverhalten nach der Form der Behinderung betrachtet werden.

⁵⁷ Die Fallzahlen sind bei einigen Formen von Behinderung wie Sprachbehinderung und schwer-mehrfach Behinderung sehr gering.

⁵⁸ Die in Tabelle 27 und 28 angegebenen Fallzahlen nach der Form der Behinderung entsprechen nicht den Fallzahlen in Tabelle 7 zum Kontakt zu Menschen mit Behinderung unterteilt nach der Form der Behinderung, weil in Tabelle 7 wurden Mehrfachnennungen berücksichtigt.

Tabelle 27: Merkmale des Kontaktes und Form der Behinderung I

Qualitative/quantitative Kontaktmerkmale	Sig.	Geistige Behinderung (n73)	Sprach-Behinderung (n8)	Körper-Behinderung (n28)	Lern-/Leistungsstörung (n33)
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt (Kontakt in den verschiedenen Lebenssituationen)</i>					
Wie oft haben Sie ein ausführliches Gespräch geführt?	**1	4,0 (1,1)	4,0 (1,4)	3,7 (0,8)	4,3 (0,8)
Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch geführt?	**2	4,5 (0,7)	4,2 (1,1)	4,1 (0,7)	4,6 (0,5)
Wie oft haben Sie eine Mahlzeit miteinander eingenommen?	*3	3,9 (1,2)	3,5 (0,9)	3,3 (1,3)	3,9 (0,8)
<i>Merkmale des Kontaktes, in denen Statusunterschiede berücksichtigt werden</i>					
Wie oft haben Sie versucht Menschen [Form der Behinderung] bei ihren Problemen zu helfen?	**4	4,0 (0,9)	4,0 (1,2)	3,2 (1,3)	4,2 (0,9)
Wie oft hatten Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten [Form der Behinderung] zu tun?	***5	3,6 (1,5)	3,2 (1,7)	2,5 (1,4)	4,4 (0,9)
Wie oft haben Sie mit einer Kollegin/einem Kollegen mit [Form der Behinderung] zusammengearbeitet?	**6	1,8 (1,4)	2,8 (1,8)	1,6 (1,0)	2,1 (1,4)
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt (positive und negative emotionale Kontakterfahrungen)</i>					
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie nicht mögen?	*7	2,1 (1,1)	1,8 (0,7)	1,6 (0,9)	2,5 (1,1)
Wie oft haben Sie sich von einem Menschen mit [Form der Behinderung] gestört gefühlt?	***8	2,5 (1,2)	1,5 (0,7)	1,5 (0,8)	2,7 (1,0)
Wie oft haben Sie angenehme Erfahrungen gemacht?	*9	4,1 (1,0)	3,4 (1,1)	3,7 (0,6)	4,0 (0,6)
Wie oft haben Sie unangenehme Erfahrungen gemacht?	**10	2,6 (1,2)	2,2 (0,7)	1,8 (0,8)	2,9 (0,8)

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova) (bezieht sich auf Tabelle 27 und 28): * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Die Angabe Form der Behinderung (in eckigen Klammern) bedeutet, hier war in der Befragung die entsprechende Form der Behinderung eingesetzt. Bei den restlichen Items war die Form der Behinderung im Einleitungstext angegeben. Die Befragten haben angegeben, wie oft der entsprechende Kontakt stattgefunden hat. Möglichkeiten waren nie, ein- bis zweimal, einige Male, oft und sehr oft. Je höher der Durchschnittswert, desto häufiger hat das Ereignis stattgefunden. ¹ $F(7,159)=2.98$, $p < .01$; ² $F(7,189)=3.20$, $p < .01$; ³ $F(7,158)=2.20$, $p < .05$; ⁴ $F(7,157)=3.20$, $p < .01$; ⁵ $F(7,151)=6.63$, $p < .001$; ⁶ $F(7,154)=2.59$, $p < .01$; ⁷ $F(7,125)=2.09$, $p < .05$; ⁸ $F(7,147)=8.29$, $p < .001$; ⁹ $F(7,133)=2.20$, $p < .05$; ¹⁰ $F(7,146)=2.49$, $p < .01$.

Die Mittelwertvergleiche zeigen Unterschiede im Kontakt je nach der Form der Behinderung. Zunächst werden die signifikanten Ergebnisse beschrieben, im Anschluss wird kurz auf die nicht signifikanten Ergebnisse eingegangen.

Signifikante Mittelwertunterschiede zeigen sich bei dem ausführlichen und dem kurzen Gespräch, diese Gespräche werden häufiger mit Menschen mit Verhaltensauffälligkeit oder Lern-/Leistungsstörung geführt, als mit Menschen, die schwer-mehrfach behindert sind.

Mahlzeiten gemeinsam eingenommen haben die Befragten eher mit Menschen mit Lern-/Leistungsstörung oder mit geistiger Behinderung als mit Menschen, die schwer-mehrfach behindert sind oder Verhaltensauffälligkeiten haben.

Menschen mit Behinderung bei ihren Problemen zu helfen, wird häufiger bei Menschen mit Lern-/Leistungsstörung oder Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten angegeben als bei Personen mit einer Sehbehinderung oder Menschen, die schwer-mehrfach behindert sind.

Mittelwertunterschiede zeigen sich zudem bei der beruflichen Tätigkeit. Der Umgang mit Kunden, Studierenden oder Patienten findet häufiger mit Menschen mit Lern-/Leistungsstörungen oder Hörbehinderung statt als mit Körperbehinderung, mit Sehbehinderung oder einer schwer-mehrfach Behinderung. Als Kollegen haben die Befragten eher Menschen mit Sprachbehinderung oder Verhaltensauffälligkeiten gehabt als Menschen mit Körperbehinderung, Sehbehinderung oder einer schwer-mehrfach Behinderung.

Die Angabe Menschen mit Behinderung getroffen zu haben, die man nicht mag, traf eher bei Menschen mit Lern-/Leistungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten als bei Menschen mit Sinnesbehinderungen oder einer schwer-mehrfach Behinderung zu.

Häufiger gestört gefühlt haben sich die Befragten durch Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten und Lern-/Leistungsstörungen als durch Menschen mit Sprachbehinderung, Körperbehinderung oder Sinnesbehinderung.

Über angenehme Erfahrungen wurde von den Befragten häufiger im Zusammenhang mit Menschen mit geistiger Behinderung und mit Lern-/Leistungsstörungen berichtet, dafür weniger mit Menschen mit Sprachbehinderung oder Verhaltensauffälligkeiten.

Unangenehme Erfahrungen wurden häufiger mit Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten gemacht, am seltensten fanden diese mit Menschen mit Sehbehinderung oder Körperbehinderung statt.

Tabelle 28: Merkmale des Kontaktes und Form der Behinderung II

Qualitative/quantitative Kontaktmerkmale	<i>Sig.</i>	Schwer- mehrfach Behinderung (n4)	Verhaltens- auffälligkeiten (n29)	Seh- behinderung (n14)	Hör- behinderung (n12)
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt (Kontakt in den verschiedenen Lebenssituationen)</i>					
Wie oft haben Sie ein ausführliches Gespräch geführt?	**	2,2 (0,9)	4,3 (0,8)	3,5 (1,4)	3,5 (1,4)
Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch geführt?	**	3,5 (0,5)	4,4 (0,6)	3,8 (1,1)	4,5 (0,6)
Wie oft haben Sie eine Mahlzeit miteinander eingenommen?	*	2,7 (0,5)	3,0 (1,1)	3,5 (1,2)	3,2 (1,4)
<i>Merkmale des Kontaktes, in denen Statusunterschiede berücksichtigt werden</i>					
Wie oft haben Sie versucht Menschen [Form der Behinderung] bei ihren Problemen zu helfen?	**	3,0 (0,8)	4,2 (0,9)	3,2 (1,4)	3,6 (0,9)
Wie oft hatten Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten [Form der Behinderung] zu tun?	***	1,7 (1,5)	3,9 (1,2)	2,1 (1,5)	4,3 (0,7)
Wie oft haben Sie mit einer Kollegin/einem Kollegen mit [Form der Behinderung] zusammengearbeitet?	**	1,0 (0,0)	2,8 (1,7)	1,4 (0,9)	2,3 (1,2)
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt (positive und negative emotionale Kontakterfahrungen)</i>					
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie nicht mögen?	*	1,0 (0,0)	2,5 (1,2)	1,5 (0,9)	1,7 (0,9)
Wie oft haben Sie sich von einem Menschen mit [Form der Behinderung] gestört gefühlt?	***	2,2 (0,9)	3,6 (1,1)	1,4 (0,7)	1,8 (0,9)
Wie oft haben Sie angenehme Erfahrungen gemacht?	*	3,5 (1,0)	3,2 (1,0)	3,5 (1,0)	3,7 (1,0)
Wie oft haben Sie unangenehme Erfahrungen gemacht?	**	2,5 (0,5)	3,5 (1,1)	1,6 (0,9)	2,5 (0,9)

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern); Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova): *p< .05; **p<.01; ***p< .001; Die Angabe Form der Behinderung (in eckigen Klammern) bedeutet, hier war in der Befragung die entsprechende Form der Behinderung eingesetzt. Bei den restlichen Items war die Form der Behinderung im Einleitungstext angegeben. Die Befragten haben angegeben, wie oft der entsprechende Kontakt stattgefunden hat. Möglichkeiten waren nie, ein- bis zweimal, einige Male, oft und sehr oft. Je höher der Durchschnittswert, desto häufiger hat das Ereignis stattgefunden.

Nicht signifikant waren die Mittelwerte bei den Fragen zur gegenseitigen Unterhaltung über das Leben oder bestehende Probleme. Hier lässt sich eine Tendenz zur mittleren Kategorie

„einige Male“ erkennen. Bei der Frage, ob man selbst Hilfe von Menschen mit Behinderung bei eigenen Problemen bekommen hat, liegt der Mittelwert näher bei „ein oder zweimal“.

Gegenseitige Besuche Zuhause kommen über alle Formen von Behinderung selten vor. Eher selten wird angegeben einen Menschen mit Behinderung zu bewundern beziehungsweise Mitleid mit der Person empfinden; der Mittelwert bewegt sich um den theoretischen Mittelwert⁵⁹. Bei der Frage nach Menschen mit Behinderung, die man mag oder deren Verhalten als angenehm empfunden wurde, gibt es keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Die Werte liegen bei „einige Male“ bis „oft“.

Durch die einfaktorielle Kovarianzanalyse⁶⁰ werden die Unterschiede nach der Form der Behinderung und den Kontaktfragen noch einmal genauer betrachtet. Kontrolliert wird dabei Alter und Geschlecht. Über die einfaktorielle Kovarianzanalyse werden die bereits beschriebenen Ergebnisse untermauert, die größten Unterschiede zeigen sich bezüglich Kontaktpersonen mit geistiger Behinderung und Körperbehinderung, genauso zwischen Kontaktpersonen mit Sinnesbehinderung und mit Lern-/Verhaltensauffälligkeiten und Kontaktpersonen mit Körperbehinderung und mit Lern-/Verhaltensauffälligkeiten. Alter und Geschlecht haben in allen Analysen keine Rolle gespielt.

In der nachfolgenden Abbildungen 2 sind Polaritätsprofile für die vier Fallbeispiele dargestellt: (A) Kind mit Lernbehinderung, (B) Kind mit schwer-geistiger Behinderung, (C) Kind mit Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeit sowie (D) Kind mit Sehbehinderung. Das Polaritätsprofil für den Fall „inklusive Beschulung eines Kindes mit Lernbehinderung“ (Abbildung 2A) verdeutlicht, dass die Befragten, unabhängig von der Schulart, die inklusive Beschulung eher positiv als negativ sehen, vielmehr erwünscht als unerwünscht und eher als natürlich und nicht als künstlich ansehen. Am deutlichsten stimmen hier die Lehrkräfte an Sonderschulen zu. Bei den Paaren unangenehm/angenehm und beängstigend/beruhigend zeigt sich, mit Ausnahme der Realschullehrkräfte, dass die inklusive Beschulung eher als angenehm empfunden wird und nicht verängstigend wirkt. Bei den beiden Adjektivpaaren geeignet/ungeeignet und befreiend/bedrückend sind die Werte eher im neutralen Bereich, mit einigen Ausreißern (Sonderschullehrkräfte). Bei den Sonderschullehrkräften sind die Werte eindeutig in Richtung geeignet und befreiend, wohingegen die Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien tendenziell zur Bewertung ungeeignet und bedrückend tendieren. Als dauerhaft und üblich sehen die Lehrkräfte

⁵⁹ Bei einer Skala von eins bis fünf liegt der theoretisch zu erwartende Skalen-Mittelwert bei 2,5 (vgl. Kunz et al., 2010).

⁶⁰ Ergebnisse der einfaktoriellen Kovarianzanalysen mit Kontrolle von Alter und Geschlecht zu den Items aus Tabelle 27: ¹ $F(7,152)=2.42, p<.05$; ² $F(7,182)=3.01, p<.01$; ³ $F(7,151)=1.93, p>.05$; ⁴ $F(7,150)=3.01, p<.01$; ⁵ $F(7,144)=6.31, p<.001$; ⁶ $F(7,147)=2.62, p<.05$; ⁷ $F(7,119)=1.99, p>.05$; ⁸ $F(7,140)=7.21, p<.001$; ⁹ $F(7,139)=2.31, p<.05$; ¹⁰ $F(7,137)=4.46, p<.001$.

die inklusive Beschulung des Kindes mit Lernbehinderung an und überwiegend als erfreulich. Allerdings sehen das Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien eher weniger so, sie sehen die inklusive Beschulung eher als unüblich an. Leichte Unterschiede zeigen sich vor allem zwischen den Lehrkräften an Sonderschulen und Realschulen und Gymnasien, die Grundschullehrkräfte befinden sich dazwischen.

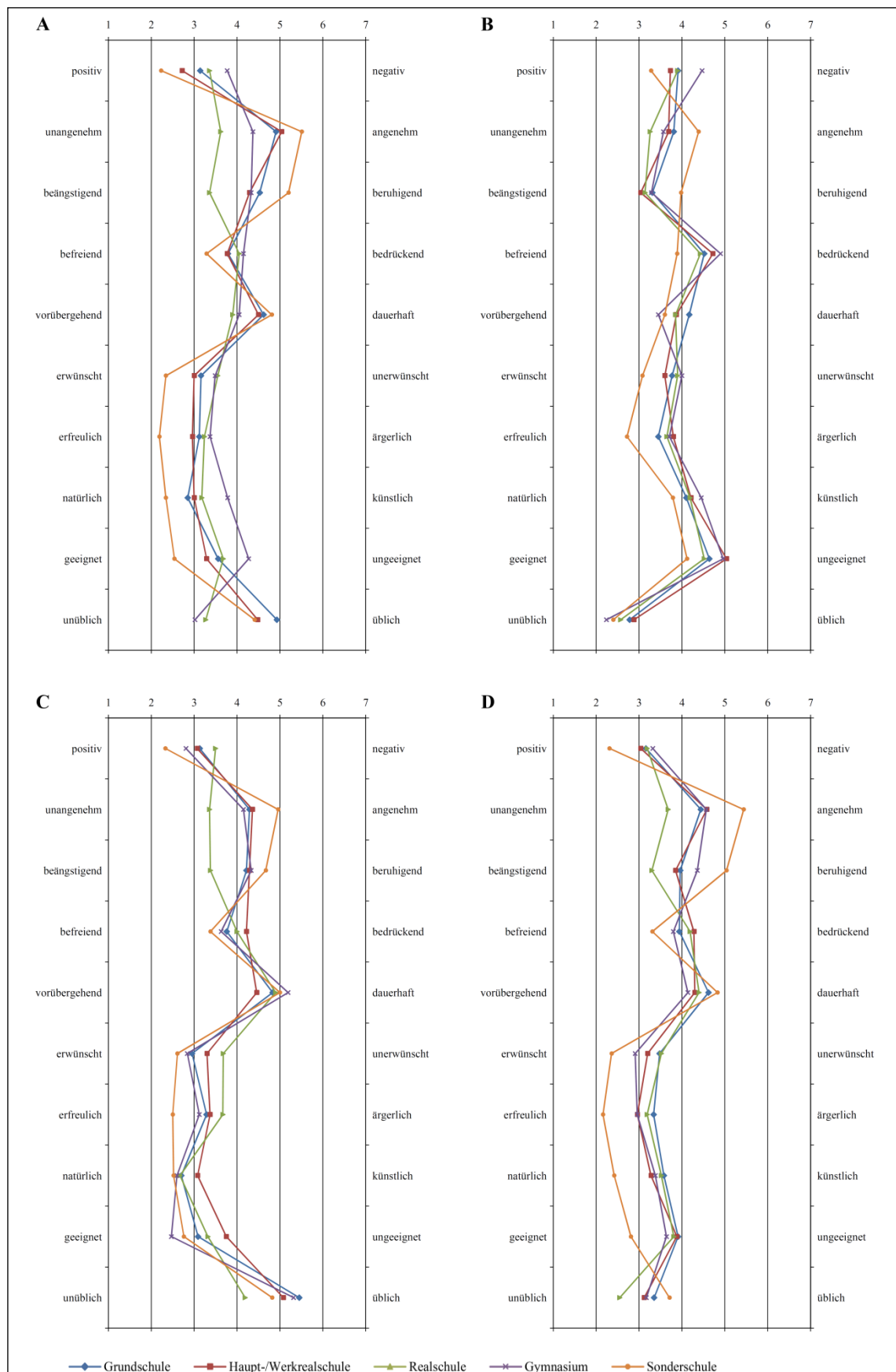


Abbildung 2: Polaritätsprofile. *Anmerkung.* Inklusive Beschulung eines Kindes mit Lernbehinderung (A), schwerer geistiger Behinderung (B), eines hochbegabten Kindes mit Verhaltensauffälligkeit (C) bzw. mit Sehbehinderung (D). Eigene Darstellung.

Das Polaritätsprofil für den Fall „inklusive Beschulung eines Kindes mit schwerer-geistiger Behinderung“ (Abbildung 2B) zeigt, dass dieser Fall im Vergleich nicht so positiv gesehen wird. Eine Tendenz zur Mitte zeigt sich bei den Adjektivpaaren unangenehm/angenehm; beängstigend/beruhigend; befreiend/bedrückend und erfreulich/ärgerlich. Dabei aber eher erwünscht als unerwünscht. Eindeutiger sind die Ergebnisse bei den Adjektivpaaren vorübergehend/dauerhaft; natürlich/künstlich und geeignet/ungeeignet. Hier wird die inklusive Beschulung eher als dauerhaft und ungeeignet angesehen. Insgesamt sehen die Lehrkräfte die inklusive Beschulung eines Kindes mit schwerer-geistiger Behinderung eher als unüblich an.

Für den Fall „inklusive Beschulung eines hochbegabten Kindes mit Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeit“ (Abbildung 2C) zeigt sich, dass die inklusive Beschulung eher als positiv, angenehm, beruhigend, dauerhaft, erwünscht und natürlich angesehen wird. Allerdings sehen Lehrkräfte an Realschulen die inklusive Beschulung eher als unangenehm und beängstigend an. Einheitlich sehen die Lehrkräfte die inklusive Beschulung als üblich an. Bei den beiden Adjektivpaaren erfreulich/ärgerlich und geeignet/ungeeignet gibt es tendenziell Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Die Sonderschullehrkräfte sehen die inklusive Beschulung deutlicher als erfreulich und geeignet an.

Im letzten Fall „inklusive Beschulung eines Kindes mit Sehbehinderung“ (Abbildung 2D) wird die inklusive Beschulung als angenehm und dauerhaft, aber auch tendenziell als bedrückend empfunden. Die Realschullehrkräfte weichen etwas ab. Nicht eindeutig ist die Bewertung bei den Adjektivpaaren positiv/negativ; natürlich/künstlich und geeignet/ungeeignet, wobei sich die Sonderschullehrkräfte hier von den anderen Lehrkräften unterscheiden – sie sehen die inklusive Beschulung eindeutig als positiv, natürlich und geeignet an. Alle Lehrkräfte sehen die inklusive Beschulung eher als beruhigend an. Am deutlichsten finden Lehrkräfte an Gymnasien und Sonderschulen dass eine inklusive Beschulung in diesem Fall erwünscht, erfreulich und üblich ist.

In Tabelle 29 sind die durchschnittlichen Summenscores für die Fallbeispiele wiedergegeben. Der Wertebereich erstreckt sich von 10 bis 70, wobei ein Wert unter 40 in Richtung bejahende Adjektive geht und ein Wert über 40 in Richtung verneinende Adjektive geht. Der Wert 40 bedeutet „weder noch“.

Bei der Zustimmung oder Ablehnung der inklusiven Beschulung der vier beschriebenen Fallbeispiele zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede nach der Schulart der Befragten. Es zeigt sich, dass über alle fünf Schultypen hinweg, bei keinem Kind ein Wert über 40 erreicht wird und somit keiner in Richtung Verneinung der inklusiven Beschulung des Kindes geht.

Tabelle 29: Semantisches Differenzial: Inklusive Beschulung

Schulart der Befragten	Kind mit Lernbehinderung	Kind mit schwerer-geistiger Behinderung	Hochbegabtes Kind mit Verhaltensauffälligkeit	Kind mit Sehbehinderung
Grundschule	35,5 (10,5)	34,4 (11,3)	35,6 (8,7)	34,7 (10,5)
Haupt-/Werkrealschule	34,6 (8,8)	35,4 (10,2)	37,6 (6,3)	34,2 (8,6)
Realschule	34,5 (10,8)	36,7 (12,7)	35,8 (10,7)	33,6 (11,7)
Gymnasium	35,7 (9,6)	35,7 (10,6)	34,5 (7,7)	34,1 (8,7)
Sonderschule	31,6 (8,6) ¹	32,0 (8,4) ²	32,4 (9,3) ³	30,7 (9,0) ⁴
Insgesamt	33,9 (9,8)	34,1 (10,6)	34,4 (9,0)	32,9 (9,9)

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova) und durchschnittlicher Summenscore: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ¹ $F(6,221)=2.37$, $p > .05$; ² $F(6,217)=1.79$, $p > .05$; ³ $F(6,215)=2.19$, $p > .05$; ⁴ $F(6,216)=2.53$, $p > .05$.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass für alle vier Fallbeispiele, die Zustimmung zur inklusiven Beschulung bei den Lehrkräften an Sonderschulen am positivsten ist. Es zeigt sich im Ganzen eine zustimmende Tendenz bezüglich der inklusiven Beschulung, allerdings mit leichten Unterschieden nach der Form der Behinderung. Diese wird noch einmal differenzierter in Tabelle 30 betrachtet.

Tabelle 30: Fallbeispiele: Einstellung zu Inklusion und Form der Behinderung

Form der Behinderung	<i>n</i>	Ja, auf jeden Fall	Ja, unter bestimmten Bedingungen	Zustimmung insgesamt	Nein
Kind mit Lernbehinderung	232	22,4	68,5	90,9	9,1
Kind mit schwerer-geistiger Behinderung	227	4,8	59,5	64,3	35,7
Hochbegabtes Kindes mit Verhaltensauffälligkeit	229	29,3	64,6	93,9	6,1
Kind mit Sehbehinderung	230	11,3	71,7	83,0	17,0

Anmerkung. Anteile (Zeilenprozent).

Wie aus Tabelle 30 ersichtlich wird, ist die bedingungslose Zustimmung zur Inklusion von einem hochbegabten Kind mit Verhaltensauffälligkeiten mit 29,3% am höchsten, gefolgt von dem Kind mit Lernbehinderung. Bei einem Kind mit schwerer-geistiger Behinderung ist die bedingungslose Zustimmung zur Inklusion dieses Kindes mit 4,8% am niedrigsten und der Anteil an Befragten, welche die Inklusion des Kindes verneinen, mit 35,7% am höchsten. Bei den Kindern mit Sehbehinderung liegt die Ablehnung der Inklusion an zweiter Stelle, dafür ist

die Zustimmung zur Inklusion unter bestimmten Bedingungen mit 71,7% am höchsten. Werden die beiden Zustimmungsvarianten zusammengefasst, zeigt sich, dass die Inklusion von Kindern mit einer Hochbegabung mit 93,9% oder einer Lernbehinderung mit 90,9% häufiger bejaht wird als die Inklusion von Kindern mit schwerer-geistiger Behinderung (64,3%), oder einer Sehbehinderung mit einem Anteil von 83,0%.

5.2.4 Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale sowie Wissen zum Thema Inklusion

In Hypothese 4a wird angenommen, dass Befragte, die eine Fortbildung zum Thema Inklusion gemacht haben, eine positivere Einstellung zu Inklusion haben, als Befragte, die keine Fortbildung bislang gemacht haben. Neben der Fortbildung kann die Frage, ob die Befragten bereits inklusiv tätig waren im Kontext des Wissens betrachtet werden. Dahinter steht die Annahme, dass Befragte, die bereits inklusiv tätig waren, über diese Arbeit mehr Wissen zum Thema Inklusion erlangt haben. In Tabelle 31 sind die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 31: Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Wissen

Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Wissen		Inklusiv unterrichtet Ja	Seminar/Fortbildung zum Thema Inklusion
Alter		-0,03 ¹	0,12 ⁴
Geschlecht	Frauen	41,6 (74)	43,9 (82)
	Männer	33,3 (13) ²	30,2 (13) ⁵
Schulart der Befragten	Grundschule	40,4 (23) **	40,7 (24) ***
	Haupt-/Werkrealschule	63,3 (19) **	30,0 (9) ***
	Realschule	42,9 (9) **	22,7 (5) ***
	Gymnasium	18,2 (8) **	8,3 (4) ***
	Sonderschule	40,7 (24) *** ³	78,5 (51) *** ⁶

Anmerkung. Häufigkeiten (Zeilenprozent), Fallzahlen in Klammern: * p< .05; ** p<.01; *** p< .001. ¹Korrelation Pearson, p>.05; ² $\chi^2(1, N=217)=0.90$, p> .05; ³Zusammenhang Cramers V r=0.29, p<.01; ⁴Korrelation Pearson, p> .05; ⁵ $\chi^2(1, N=230)=2.67$, p> .05; ⁶Zusammenhang Cramers V r=0.52, p< .001.

In Bezug auf die Erfahrungen mit inklusivem oder integrativem Unterricht gibt es keine signifikante Korrelation bezüglich des Alters und des Geschlechts. Signifikant ist der Zusammenhang zwischen den Erfahrungen mit dem inklusiven oder integrativen Unterrichten und der Schulart, an der die Befragten unterrichten. Keine signifikante Korrelation gibt es bezüglich Fortbildungen und Alter. Der Zusammenhang zwischen Fortbildung und Geschlecht ist ebenfalls nicht signifikant. Höchst signifikant ist der Zusammenhang zwischen einer besuchten Fortbildung oder einem Seminar zum Thema Inklusion und der Schulart der Befragten.

Tabelle 32: Fortbildung und Einstellung zu Inklusion

Inklusive Unterrichtserfahrungen Fortbildung Inklusion	Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Inklusion	Gesamteinschätzung Einstellung zu Inklusion (EZI)
Inklusiv unterrichtet: Ja	21,4 (7,0) *	16,0 (4,1)	37,5 (9,8) **
Inklusiv unterrichtet: Nein	18,9 (7,3) * ¹	15,0 (4,6) ²	33,9 (10,4) ** ³
Fortbildung zum Thema Inklusion	22,3 (7,8) ***	16,3 (4,2) *	38,6 (10,7) ***
Keine Fortbildung zum Thema Inklusion	18,3 (6,7) *** ⁴	14,8 (4,6) * ⁵	33,2 (9,8) *** ⁶

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ¹ $t(207) = -2.44$, $p < .05$; ² $t(207) = -1.65$, $p > .05$; ³ $t(207) = -2.45$, $p < .01$; ⁴ $t(219) = -4.05$, $p < .001$; ⁵ $t(219) = -2.35$, $p < .05$; ⁶ $t(219) = -3.90$, $p < .001$.

Für Hypothese 4a zeigt sich anhand Tabelle 32, dass Befragte, die bereits inklusiv tätig waren, sich signifikant in der Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung und in der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion unterscheiden. Für die soziale Inklusion gibt es keine signifikanten Unterschiede. Befragte, die bereits inklusiv unterrichtet haben, stimmen der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion beziehungsweise der schulischen Förderung und Unterstützung stärker zu als Befragte, die noch nicht inklusiv tätig waren. Die Mittelwertvergleiche zwischen Befragten mit und ohne Fortbildung zum Thema Inklusion und den beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion sowie die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion unterscheiden sich signifikant. Befragte mit Fortbildung zum Thema Inklusion haben eine höhere Zustimmung zur schulischen Förderung und Unterstützung, zur sozialen Inklusion und zur Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion. Das Wissen vermittelt über die Fortbildung steht mit der Einstellung zu Inklusion in Verbindung. Damit kann Hypothese 4a bestätigt werden. Es zeigt sich anhand der Ergebnisse in Tabelle 32, dass Befragte, die eine Fortbildung gemacht haben, eine positivere Einstellung zu Inklusion haben. Die Frage ist, inwieweit unterscheiden sich diese Befragten im Kontaktverhalten. Dazu sind in Tabelle 33 Mittelwerte zum Kontaktverhalten nach der CDP-Skala und Befragten mit und ohne Fortbildung dargestellt. Anzunehmen ist, dass Befragte, die eine Fortbildung zum Thema Inklusion gemacht haben, sich vermutlich im Kontaktverhalten mit Menschen mit Behinderung von Befragten ohne Fortbildung unterscheiden. Denn eine Fortbildung wird meistens gemacht, wenn die Person einen Bezug zu dem Thema hat, sei es aus eigenem Interesse oder beruflich begründet.

Tabelle 33: Qualitative/quantitative Merkmale von Kontakt und Fortbildung

Qualitative/quantitative Kontaktmerkmale	Sig.	Ohne Fortbildung	Mit Fortbildung
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt (Kontakt in verschiedenen Lebenssituationen)</i>			
Wie oft haben Sie ein ausführliches Gespräch geführt?	***1	3,6 (1,1)	4,4 (0,8)
Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch geführt?	***2	4,0 (0,9)	4,7 (0,4)
Wie oft haben Sie eine Mahlzeit miteinander eingenommen?	***3	3,2 (1,2)	4,0 (1,0)
<i>Merkmale des Kontaktes, in denen Statusunterschiede berücksichtigt werden</i>			
Wie oft haben sich Menschen mit Ihnen über ihr Leben/Probleme unterhalten?	**4	2,9 (1,3)	3,7 (1,2)
Wie oft haben Sie versucht Menschen [Form der Behinderung] bei ihren Problemen zu helfen?	***5	3,5 (1,1)	4,3 (0,7)
Wie oft haben Sie sich mit Menschen über Ihr Leben/Probleme unterhalten?	*6	2,8 (1,3)	3,3 (1,4)
Wie oft haben Menschen [Form der Behinderung] Versucht, Ihnen bei Ihren Problemen zu helfen?	*7	1,9 (1,1)	2,3 (1,2)
Wie oft hatten Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten [Form der Behinderung] zu tun?	***8	2,8 (1,5)	4,3 (1,0)
Wie oft haben Sie mit einer Kollegin/einem Kollegen mit [Form der Behinderung] zusammengearbeitet?	*9	1,7 (1,2)	2,3 (1,5)
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt (positive und negative emotionale Kontakterfahrungen)</i>			
Wie oft haben Sie einen Menschen mit [Form der Behinderung] getroffen, den Sie nicht mögen?	***10	1,7 (0,9)	2,5 (1,2)
Wie oft haben Sie sich von einem Menschen mit [Form der Behinderung] gestört gefühlt?	**11	2,1 (1,2)	2,7 (1,2)
Wie oft haben Sie das Verhalten als angenehm empfunden?	*12	3,6 (1,1)	4,0 (1,1)
Wie oft haben Sie unangenehme Erfahrungen gemacht?	***13	2,2 (1,0)	3,0 (1,0)

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Die Angabe Form der Behinderung (in eckigen Klammern) bedeutet, hier war in der Befragung die entsprechende Form der Behinderung eingesetzt. Bei den restlichen Items war die Form der Behinderung im Einleitungstext angegeben. Die Befragten haben angegeben, wie oft der entsprechende Kontakt stattgefunden hat. Möglichkeiten waren nie, ein- bis zweimal, einige Male, oft und sehr oft. Je höher der Durchschnittswert, desto häufiger hat das Ereignis stattgefunden. ¹t(164)=-5.35, $p < .001$; ²t(194)=-6.74, $p < .001$; ³t(163)=-4.78, $p < .001$; ⁴t(159)=-4.36, $p < .01$; ⁵t(162)=-5.06, $p < .001$; ⁶t(154)=-2.05, $p < .05$; ⁷t(149)=-2.20, $p < .05$; ⁸t(156)=-7.18, $p < .001$; ⁹t(159)=-2.79, $p < .05$; ¹⁰t(130)=-4.34, $p < .001$; ¹¹t(152)=-3.17, $p < .01$; ¹²t(151)=-2.85, $p < .05$; ¹³t(149)=-4.28, $p < .001$.

Tabelle 33 verdeutlicht, dass sich Befragte, die eine Fortbildung zum Thema Inklusion gemacht haben, tatsächlich im Kontaktverhalten von den Befragten ohne Fortbildung unterscheiden. Bei den Merkmalen der Kontaktsituation, die Statusunterschiede berücksichtigen, zeigt sich, dass Befragte mit Fortbildung zum Thema Inklusion häufiger als Befragte ohne Fortbildung über Probleme mit Menschen mit Behinderung sprechen oder ihnen Hilfe bei Problemen anbieten

und beruflich mehr Kontakt haben. Sowohl bei den qualitativen Kontaktmerkmalen wie ausführliche und kurze Gespräche als auch bei den quantitativen Kontaktmerkmalen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Fortbildung in der Auftretenshäufigkeit.

Eine Fortbildung vermittelt Wissen, in diesem Fall Wissen zum Thema Inklusion. Mehr Wissen kann zu einem besseren Verständnis von Menschen mit Behinderung beitragen, Distanz abbauen und darüber zu einem offeneren Umgang miteinander führen. Im Stand der Forschung wurden Studien vorgestellt, die einen positiven Einfluss von Fortbildungen belegen. Auf bivariater Ebene kann hier aufgezeigt werden, dass im Kontaktverhalten Unterschiede festzustellen sind, diese zeigen sich auch in Bezug auf die emotionalen Kontakterfahrungen; sowohl positive als auch negative emotionale Kontakterfahrungen wurden häufiger von Befragten mit Fortbildung angegeben. Wie bereits untersucht haben die Befragten mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung, demnach erscheint es nachvollziehbar, dass sie mehr emotionale Erfahrungen machen. Dabei zeigt sich, dass vor allem häufig angenehme Kontakterfahrungen gemacht werden, hier liegen die Durchschnittswerte bei den Befragten nahe beieinander. Interessanterweise zeigen sich deutliche Mittelwertunterschiede bei den negativen emotionalen Kontakterfahrungen. Befragte mit Fortbildung haben häufiger Menschen mit Behinderung getroffen, die sie nicht mögen, tendenziell „ein- oder zweimal“. Demgegenüber stehen Befragten ohne Fortbildung, diese geben „nie“ bis „ein- oder zweimal“ an. Befragte mit Fortbildung fühlen sich häufiger von Menschen mit Behinderungen gestört, „ein-oder zweimal“ bis „einige Male“ im Vergleich zu Befragten ohne Fortbildung, diese geben „ein-oder zweimal“ an. Fraglich ist, ob hier mehr Offenheit im Umgang vorliegt oder ob einfach der verstärkte Kontakt die Unterschiede erklärt. Was sich allerdings eindeutig gezeigt hat ist, dass Befragte die Fortbildungen zum Thema Inklusion gemacht haben, mehr Kontakt insgesamt haben und das über die verschiedenen sozialen Situationen hinweg.

Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass mehr Kontakt auch mehr Möglichkeiten beinhaltet, dass auch negative Erfahrungen gemacht werden oder einem eine Person unsympathisch ist. Sympathische und unsympathische Menschen zu begegnen, ist unabhängig von einer Behinderung zu sehen, denn das passiert im alltäglichen Miteinander auch mit Menschen ohne Behinderung. Das muss nicht bedeuten, dass die Befragten eine negative Einstellung zu Inklusion haben. Zusätzlich müssen weitere Merkmale bei den Untersuchungen berücksichtigt werden, da bei emotionalen Kontakterfahrungen beispielsweise die soziale Erwünschtheit eine Rolle spielen kann. Zudem kann die Schulart, an der die Befragten unterrichten, einen Einfluss auf das Wissen der Befragten zum Thema Inklusion haben. Weitere

Analysen getrennt nach der Form der Behinderung können zeigen, inwieweit die Form der Behinderung ein Merkmal ist, dass den Kontakt und die Einstellung beeinflusst. Allerdings ist bei der Form der Behinderung zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen bei den einzelnen Formen der Behinderung niedrig sind. Diese Auswertungen haben gezeigt, dass es Unterschiede nach den Arten von Kontakt gibt. Das Führen von Gesprächen kommt deutlich häufiger vor, als Kontakt zu einem Kollegen oder einer Kollegin mit Behinderung oder der gegenseitige Besuch eines Freundes mit Behinderung.

Die Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit⁶¹ kann möglicherweise ebenfalls einen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden bei der Einstellung zu Inklusion leisten. In Tabelle 34 ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit nach den soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmalen und Wissen dargestellt.

Tabelle 34: Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale, Wissen und Lehrer-Selbstwirksamkeit

Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Wissen		Lehrer-Selbstwirksamkeit	
Alter		-0,06 ¹	
Geschlecht	Frauen	28,7 (4,4)	
	Männer	28,0 (5,7) ²	
Schulart der Befragten	Grundschule	28,3 (4,4)	**AB
	Haupt-/Werkrealschule	28,6 (4,4)	**AB
	Realschule	25,7 (5,7)	**A
	Gymnasium	28,4 (4,5)	**AB
	Sonderschule	29,8 (4,4)	**B3
Fortbildung zum Thema Inklusion		29,7 (4,4)	**
Keine Fortbildung zum Thema Inklusion		27,7 (4,8)	**4
Bereits inklusiv Unterrichtet		29,1 (4,4)	
Keine inklusiven Unterrichtserfahrungen		28,0 (4,8) ₅	

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova), T-Test und Korrelation: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001. ¹ Korrelation Pearson, p>.05; ² t(212)=-080, p>.05; ³ F(4,205)=3.27, p<.01 Unterschiedliche Buchstaben, kennzeichnen signifikante Unterschiede; ⁴ t(214)=-3.13, p<.01; ⁵ t(202)=-1.80, p>.05.

Es gibt keine signifikanten Mittelwertunterschiede nach Geschlecht bei der Lehrer-Selbstwirksamkeit. Die Korrelation zwischen Alter und Lehrer-Selbstwirksamkeit ist nicht signifikant. Sehr signifikant sind die Mittelwertunterschiede nach der Schulart der Befragten. Lehrkräfte an Sonderschulen haben eine signifikant bessere Selbsteinschätzung (29,8) als vor allem Lehrkräfte an Realschulen (25,7). Die Lehrkräfte der Grundschulen, Haupt-

⁶¹ Nach einer Reliabilitätsanalyse wurde ein Cronbachs Alpha von 0,745 ermittelt.

/Werkrealschulen und Gymnasien weisen relativ ähnliche Werte bei der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf. Über die einfaktoriellen Kovarianzanalyse ($F(2,201)=4.13$, $p<.01$) kann gezeigt werden, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit von Sonderschullehrkräften signifikant höher ist als von Lehrkräften an weiterführenden Schulen, unabhängig von Alter und Geschlecht. Es zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Befragten mit und ohne Fortbildung zum Thema Inklusion und Lehrer-Selbstwirksamkeit. Befragte mit Fortbildung zum Thema Inklusion schätzen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten signifikant höher ein als Befragte ohne Fortbildung zum Thema Inklusion. Keine signifikanten Mittelwertunterschiede bei der Lehrer-Selbstwirksamkeit zeigen sich danach, ob Befragte bereits Erfahrungen mit dem inklusiven Unterrichten haben oder nicht.

Im Folgenden wird die Zustimmung zur schulischen Förderung und Unterstützung und zur sozialen Inklusion sowie zur Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion nach der Lehrer-Selbstwirksamkeit betrachtet. Signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Zustimmung zur schulischen Förderung und Unterstützung und einer hohen beziehungsweise niedrigen Lehrer-Selbstwirksamkeit (siehe Tabelle 35). Die Zustimmung zur sozialen Inklusion variiert ebenfalls nach der Lehrer-Selbstwirksamkeit. Eine stärkere Lehrer-Selbstwirksamkeit bei den Befragten geht mit einer größeren Zustimmung zu den beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion einher. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch bei der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion wieder. Befragte mit einer höheren Lehrer-Selbstwirksamkeit stimmen der Gesamteinschätzung zur Einstellung zu Inklusion deutlicher zu als Befragte mit einer niedrigen Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Tabelle 35: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Lehrer-Selbstwirksamkeit

Lehrer-Selbstwirksamkeit	Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Inklusion
Lehrer-Selbstwirksamkeit: niedrig	18,2 (6,5) ***	14,6 (4,3) **
Lehrer-Selbstwirksamkeit: hoch	21,9 (7,8) *** ¹	16,5 (4,4) ** ²
Gesamteinschätzung Einstellung zu Inklusion		
Lehrer-Selbstwirksamkeit: niedrig		32,8 (9,4) ***
Lehrer-Selbstwirksamkeit: hoch		38,4 (10,7) *** ³

Anmerkung. Beschreibung der Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1) und sozialer Inklusion (Faktor 2); Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova): * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$. ¹ $F(1,216)=14.03$, $p<.001$; ² $F(1,216)=9.99$, $p<.01$; ³ $F(1,216)=16.45$, $p<.001$.

In den Hypothesen 4b bis 4d wird der Zusammenhang zwischen den soziodemographischen Merkmalen und der Einstellung zu Inklusion behandelt. Tabelle 36 gibt die soziodemographischen Merkmale der Befragten nach der Schulart der Befragten wieder. Die Alterszusammensetzung der Stichprobe spiegelt die Angaben des Statistischen Landesamts wieder, wonach in

Baden-Württemberg Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien am jüngsten sind. Am meisten Berufserfahrungen haben Lehrkräfte an Sonderschulen und am wenigsten Berufserfahrungen haben die Lehrkräfte an den Gymnasien, diese sind im Durchschnitt auch am jüngsten. Für alle Schularten zeigt sich, dass der Frauenanteil höher ist als der Männeranteil, am deutlichsten zeigt sich der Geschlechterunterschied bei den Grundschulen.

Tabelle 36: Soziodemographische/berufsspezifische Merkmale und Schulart

Soziodemographische Berufsspezifische Merkmale	Sig.	Grund- schule (60)	Haupt-/ Werkreal- Schule (31)	Realschule (22)	Gymnasium (48)	Sonderschule (65)
Alter in Jahren	* ¹	47,2 (8,2)	44,4 (9,1)	42,6 (12,2)	41,9 (9,0)	46,0 (10,0)
Geschlecht Frauen	** ²	31,9 (58)	12,1 (22)	8,2 (15)	19,8 (36)	28,0 (51)
Kontakt ja	** ³	24,1 (47)	12,8 (25)	8,7 (17)	21,0 (41)	33,3 (65)
Berufserfahrung Jahre	* ⁴	18,5 (8,7)	17,2 (9,2)	15,4 (11,1)	13,6 (8,9)	18,9 (11,2)
Sozial Erwünscht ⁵		28,7 (4,5)	30,2 (4,4)	27,9 (8,0)	29,9 (5,4)	29,0 (5,1)
EZI	* ⁶	35,8 (10,4)	35,4 (9,0)	31,9 (10,8)	32,0 (9,4)	38,0 (10,8)

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): Einfaktorielle Varianzanalyse (Anova), Häufigkeiten (Fallzahlen in Klammern) und Zusammenhangsmaß: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ¹ $F(4,220)=2.58$, $p < .05$; ² Zusammenhang Cramers $V r=0.24$, $p < .01$; ³ Zusammenhang Cramers $V r=0.26$, $p < .01$; ⁴ $F(4,216)=2.42$, $p < .05$; ⁵ $F(4,203)=1.11$, $p > .05$; ⁶ $F(4,209)=2.81$, $p < .05$.

Es gibt signifikante Altersunterschiede je nach der Schulart, an der die Befragten unterrichten. Befragte an Grundschulen und an Sonderschulen sind mit durchschnittlich zwischen 46 und 47 Jahren älter als befragte Lehrkräfte an Gymnasien und Realschulen, die ein durchschnittliches Alter zwischen 41 und 42 Jahren aufweisen. Die Haupt-/Werkrealschullehrkräfte liegen mit 44 Jahren in der Mitte. Signifikant häufiger haben Befragte an Sonderschulen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, gefolgt von Lehrkräften an den Grundschulen.

Ergänzend wird in Tabelle 36 die Berufserfahrung und die Einstellung zu Inklusion nach der Schulart der Befragten erfasst. Signifikante Unterschiede gibt es nach der Berufserfahrung der Befragten und der Schulart. Die Lehrkräfte an Gymnasien haben am wenigsten Berufserfahrungen, bei ihnen liegt der Durchschnittswert bei 13,6 Jahren, wobei zu beachten ist, dass sie durchschnittlich die jüngsten Lehrkräfte sind. Am meisten Berufserfahrung haben die Grundschul- und Sonderschullehrkräfte, diese haben jeweils durchschnittlich ca. 18 Jahre Berufserfahrung und zählen zu den durchschnittlich ältesten Lehrkräften. Bei der sozialen Erwünschtheit⁶² können keine signifikanten Mittelwertunterschiede nach der Schulart festge-

⁶² Die Reliabilitätsanalyse ergab ein Cronbachs Alpha von 0,564.

stellt werden. Unterschiede bei der Einstellung zu Inklusion abhängig von der Schulart der Befragten sind signifikant. Die Unterschiede bestehen vor allem zwischen Sonderschullehrkräften und den Lehrkräften an Realschulen und Gymnasien. Sonderschullehrkräfte haben eine positivere Einstellung zu Inklusion als Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien.

In der nachfolgenden Tabelle 37 wird betrachtet, ob es signifikante Mittelwertunterschiede nach soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmalen bezüglich der beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion und der Gesamteinschätzung zur Einstellung zu Inklusion gibt.

Tabelle 37: Einstellung zu Faktor 1/Faktor 2 und Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion und soziodemographischen/berufsspezifischen Merkmalen

Soziodemographische Berufsspezifische Merkmale		Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Inklusion	Gesamteinschätzung Einstellung zu Inklusion (EZI)
Alter		0,07 ¹	-0,03 ⁴	0,04 ⁷
Geschlecht	Frauen	20,2 (7,4)	15,6 (4,2)	35,9 (10,2)
	Männer	18,0 (7,9) ²	14,9(5,5) ⁵	33,7 (12,0) ⁸
Schulart der Befragten	Grundschule	19,6 (7,0) **AB	16,2 (4,7)	35,8 (10,4) *AB
	Haupt- /Werkrealschule	18,9 (6,5) **AB	16,4 (4,0)	35,4 (9,0) *AB
	Realschule	17,3 (7,4) **A	14,5 (5,3)	31,9 (10,8) *A
	Gymnasium	17,4 (6,8) **A	14,6 (4,1)	32,0 (9,4) *A
	Sonderschule	22,8 (7,7) **B3	15,1(4,2) ⁶	38,0(10,8) *B9

Anmerkung. Beschreibung der Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1) und sozialer Inklusion (Faktor 2) und Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion (EZI). Mittelwert (Standardabweichung in Klammern): T-Test und Korrelation: *p< .05; **p<.01; ***p<.001. ¹ Korrelation Pearson' p>.05; ²t(217)=-1.13, p>.05; ³F(4,209)=4.84, p<.01, Unterschiedliche Buchstaben, kennzeichnen signifikante Unterschiede; ⁴ Korrelation Pearson' p>.05; ⁵t(217)=-0.88, p>.05; ⁶F(4,209)=1.41, p>.05; ⁷ Korrelation Pearson' p>.05; ⁸t(217)=-1.18, p>.05; ⁹F(4,209)=2.81, p<.05, Unterschiedliche Buchstaben, kennzeichnen signifikante Unterschiede.

Es gibt keine signifikanten Geschlechterunterschiede und keine signifikante Korrelation zwischen Alter und der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion sowie zu den beiden Faktoren der Einstellung. Nach der Schulart der Befragten zeigt sich, dass Befragte, die an Sonderschulen unterrichten, deutlich stärker der schulischen Förderung und Unterstützung zustimmen als Befragte an Realschulen und Gymnasien. Lehrkräfte an Grundschulen und Haupt-/Werkrealschulen stehen dazwischen. Über die einfaktorielle Kovarianzanalyse (F(2,205)=7.66, p<.01) kann gezeigt werden, dass Sonderschullehrkräfte der schulischen För-

derung und Unterstützung signifikant stärker zustimmen als Lehrkräfte an Grundschulen und an weiterführenden Schulen, unabhängig von Alter und Geschlecht.

Bestätigt werden kann der in Hypothese 4b angenommene Zusammenhang zwischen der Schulart und dem Faktor zur schulischen Förderung und Unterstützung und zur Gesamteinschätzung zur Einstellung zu Inklusion. Demnach gibt es zwischen den Befragten der unterschiedlichen Schularten verschiedene Einstellungen zu Inklusion. Am deutlichsten ist der Unterschied zwischen Lehrkräften an Sonderschulen und Lehrkräften an Haupt-/Werkrealschulen und Gymnasien (weiterführenden Schulen). Die Zustimmung zur schulischen Förderung und Unterstützung und zur Gesamteinschätzung zu Inklusion ist bei den Lehrkräften an Sonderschulen am stärksten, gefolgt von Grundschullehrern. Bei der Gesamteinschätzung zu Inklusion zeigten die einfaktoriellen Kovarianzanalysen ($F(2,205)=3.62, p<0.05$), dass Lehrkräfte an Sonderschulen eine stärkere Zustimmung aufweisen als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, unabhängig von Alter und Geschlecht. In Hypothese 4c wird das Geschlecht und in Hypothese 4d das Alter aufgegriffen. Zwischen Männern und Frauen zeigt sich weder bei den beiden Einstellungsfaktoren noch bei der Gesamteinschätzung zu Inklusion ein Unterschied nach dem Geschlecht, so dass Hypothese 4c verworfen wird. Genauso kann Hypothese 4d verworfen werden.

5.2.5 Zusammenfassung der bivariaten Ergebnisse

Die vorgestellten bivariaten Ergebnisse lassen erste Aussagen zu den aufgestellten Hypothesen zu. Die Ergebnisse zu den allgemeinen Fragen bezüglich des Kontaktes zeigen dabei auf, dass der Zusammenhang zwischen Kontakt und Einstellung relativ komplex ist. Für den beruflichen Kontakt und der Einstellung zu Inklusion können signifikante Ergebnisse festgestellt werden. Für die einfache Kontaktabfrage und den privaten Kontakt ergeben sich teilweise signifikante Ergebnisse nach den soziodemographischen Merkmalen, allerdings nicht bezüglich der Einstellung zu Inklusion. Zudem zeigt sich, dass es Unterschiede nach den quantitativen Merkmalen des Kontaktes gibt.

Während viele Befragte angeben, dass sie ausführliche und kurze Gespräche geführt haben, haben die wenigsten Befragten bereits einen Kollegen oder eine Kollegin mit einer Behinderung gehabt und selten finden gegenseitige Besuche im Eigenheim der Kontaktpersonen statt. Diese ersten Ergebnisse zeigen einen gewissen Statusunterschied in den Kontakten. Kontakt zu Patienten oder Kunden findet häufiger statt, genauso wie der berufliche Kontakt. Kontakt im privaten Bereich und Freundschaften sind dagegen seltener.

Für Freundschaften können wenig konkrete Aussagen getroffen werden, lediglich die logische Schlussfolgerung, dass Befragte mit Freundschaften zu Menschen mit Behinderung mehr

Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Ob Freundschaften zu Menschen mit Behinderung bestehen, scheint nicht mit der Einstellung in Zusammenhang zu stehen. Die verschiedenen Auswertungen zu bestehenden Freundschaften mit Menschen mit Behinderung haben bei den bivariaten Analysen die von Pettigrew beschriebene Bedeutung der Freundschaften bislang nicht bestätigen können.

Im Stand der Forschung wurden viele Studien vorgestellt, welche die beiden Methoden Kontakt und Wissensvermittlung über Schulungen und Fortbildungen als zielführend für eine positive Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung und zum Thema Inklusion beschrieben haben. In der vorliegenden Dissertation zeigen die bivariaten Untersuchungen, dass der berufliche Kontakt, Fortbildungen und vor allem qualitativer Kontakt wichtig für die Einstellung zu Inklusion sind.

Signifikante Ergebnisse zeigen sich bei qualitativen und quantitativen Merkmalen des Kontaktes. Die qualitativen und quantitativen Merkmale des Kontaktes stehen in Verbindung mit der Einstellung zu Inklusion, wobei den qualitativen Kontaktmerkmalen eine größere Bedeutung zukommt als den quantitativen Kontaktmerkmalen. Qualitative Kontaktmerkmale, wie die emotionalen Kontakterfahrungen, stehen in Zusammenhang mit der Einstellung zu Inklusion, vor allem positive emotionale Erfahrungen sind von Bedeutung. Positive emotionale Erfahrungen stehen signifikant mit einer positiveren Einstellung zu Inklusion in Zusammenhang.

Zum Fortschreiten beziehungsweise zum Stand der Inklusion können unterschiedliche Ergebnisse interpretiert werden. Deutlich sind die bivariaten Ergebnisse abhängig von der Schulart der Befragten und dem Kontaktverhalten zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Lehrkräfte an Sonderschulen und an Grundschulen haben am häufigsten beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Für die Grundschulen liegt die Vermutung nahe, dass die Grundschüler weniger stark nach Leistungsmerkmalen selektiert werden, als später bei den weiterführenden Schulen, wo das Leistungsniveau ein klares Selektionsmerkmal darstellt. Lehrkräfte an Gymnasien haben wenig beruflichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung und haben insgesamt eine niedrige Kontakthäufigkeit. An den Gymnasien scheint die Inklusion noch nicht weit fortgeschritten zu sein. Allerdings zeigt sich für den privaten Kontakt, dass Lehrkräfte an Gymnasien genauso häufig privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, wie Lehrkräfte an Sonderschulen.

Die Schulart der Befragten ist insbesondere bei dem Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal. Die Unterschiede bei der Einstellung zu Inklusion nach der Schulart der Befragten sind nicht so eindeutig wie bei dem Kon-

takt. Hier zeigen sich auf bivariater Ebene die gleichen Tendenzen für die Schulart und die Einstellung zu Inklusion, wie sie bereits im Stand der Forschung beschrieben wurden. Mittelwertvergleiche zeigen, dass Lehrkräfte, die an Sonderschulen unterrichten am häufigsten eine Fortbildung zum Thema Inklusion gemacht haben und Befragten, die an Gymnasien oder Realschulen unterrichten am wenigsten. Wobei am deutlichsten ist der Unterschied zu Lehrkräften an Gymnasien. Insgesamt unterscheiden sich die Lehrkräfte in ihrem Kontaktverhalten, hier können die Kontakthäufigkeit, Anzahl an Kontaktpersonen mit Behinderung und die emotionalen Kontakterfahrungen genannt werden.

Geschlechterunterschiede und Unterschiede nach den Berufsjahren können selten festgestellt werden. Geschlechterunterschiede sind beim privaten Kontakt, der Einschätzung der Möglichkeiten mit Menschen mit Behinderung in Kontakt zu kommen und der Beschreibung der Befragten anhand ihrer soziodemographischen Merkmal in Verbindung mit der Schulart, festzustellen.

Keine Unterschiede bezüglich Fortbildungen und Erfahrungen mit inklusiven oder integrativen Unterricht je nach dem Alter deuten darauf hin, dass jüngere Befragte im Studium über Seminare mehr mit dem Thema Inklusion konfrontiert werden und ältere Befragte eventuell eher über die Berufserfahrungen, so dass insgesamt keine Unterschiede nach dem Alter festzustellen sind. Signifikante Ergebnisse nach dem Alter zeigen sich bei der Kontaktdauer. Die Form der Behinderung scheint vor allem für den Kontakt relevant zu sein. Die Ergebnisse zu bestehenden Freundschaften sind nach der Form der Behinderung verschieden und auch die emotionalen Kontakterfahrungen unterscheiden sich nach der Form der Behinderung der Kontaktpersonen. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit ist höher bei Befragten mit Fortbildungen zum Thema Inklusion und bei Befragten, die an Sonderschulen unterrichten. Wobei bei der Lehrer-Selbstwirksamkeit die Lehrkräfte sehr eng beieinander liegen.

In Bezug auf den Vergleich der Ergebnisse zwischen Woll und Heyl et al. zeigen sich nachfolgend zusammengefasste Ergebnisse. Bei der Abfrage, ob Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung bestehen und ob diese im privaten oder beruflichen Kontext Kontakt der Fall ist, zeigt sich, dass Lehrkräfte an Sonderschulen häufiger Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben als Lehrkräfte an Regelschulen. Bei Heyl et al. gibt es ebenfalls diese signifikanten Unterschiede bei den Kontakterfahrungen. Die Ergebnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit (Tabelle 34) zeigen ähnliche Ergebnisse, die Lehrer-Selbstwirksamkeit von Sonderschullehrkräften ist am größten. In der vorliegenden Arbeit können keine signifikanten Unterschiede bezüglich einem sozial erwünschtem Antwortverhalten festgestellt werden, das hatte Heyl et al. für Grundschullehrkräfte festgestellt.

Die im bivariaten Analyseteil ausgewerteten Fallbeispiele wurden bei Heyl et al. ebenfalls verwendet. Bei der Frage nach der inklusiven Beschulung von Kindern mit einer Hochbegabung oder Kindern mit einer Lernbehinderung stellen Heyl et al. fest, dass die Lehrkräfte sich sehr in ihrer Meinung zur inklusiven Beschulung dieser Kinder ähneln und diese beiden Formen der Behinderung am positivsten bewerten. Bei den Kindern mit einer geistigen Behinderung und Kindern mit einer Sehbehinderung kommen Heyl et al. zu dem Ergebnis, dass die inklusive Beschulung eines Kindes mit Sehbehinderung positiver gesehen wird als bei Kindern mit schwerer geistiger Behinderung. Die in der vorliegenden Arbeit ausgewerteten Ergebnisse zu den Fallbeispielen, zeigen ebenfalls Unterschiede bezüglich der Sichtweise zur inklusiven Beschulung von Kindern mit Behinderung nach der Form der Behinderung, allerdings sind die Ergebnisse nicht signifikant verschieden nach der Schulart der Befragten. Tendenziell zeigt sich jedoch ebenfalls, dass Lehrkräfte an Sonderschulen eine positivere Einschätzung bezüglich der inklusiven Beschulung von Kindern mit Behinderung aufweisen als ihre Kollegen an Regelschulen. Am deutlichsten stimmen die Lehrkräfte in dieser Befragung der inklusiven Beschulung von Kindern mit einer Lernbehinderung und Kindern mit einer Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeit zu. Zu diesem Ergebnis kamen auch Heyl et al..

5.3 Multivariate Analysen

In Kapitel 5.3 werden die aufgestellten multivariaten Hypothesen überprüft. Für die multivariaten Analysen werden Regressionen und Strukturgleichungsmodelle eingesetzt. Zu berücksichtigen ist bei der Auswahl der Prädiktoren, dass die Anzahl der Prädiktoren mit der Fallzahl in Einklang steht. Das bedeutet für die vorliegende Untersuchung, dass maximal zehn Prädiktoren pro Regressionsanalyse aufgenommen werden können (siehe Kapitel 4.4). Aufgrund dessen wird die Entscheidung getroffen, dass die in den bivariaten Analysen als nicht signifikant identifizierte Merkmale, nicht in die multivariaten Analysen aufgenommen werden.

Für die Regressionen wurde eine einheitliche Regressionstabelle erstellt, die sich an den Untersuchungsmerkmalen⁶³ des bivariaten Kapitels orientiert. Die Regressionstabelle enthält sechs Unterteilungen, die entsprechend dieser Untersuchungsmerkmale und je nach aufgestellter Hypothese angepasst wird. Das bedeutet, Merkmale, die für die Hypothesenprüfung nicht relevant sind, werden aus der Tabelle gestrichen.

⁶³ Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale der Befragten und Wissen zum Thema Inklusion. Kontakt erfasst über qualitative und quantitative Merkmale von Kontakt und Merkmale der Kontaktperson (Form der Behinderung, der Kontaktpersonen).

Die erste Unterteilung erfasst die soziodemographischen Merkmale Alter und Geschlecht. Die soziodemographischen Merkmale haben bei den bivariaten Analysen zu wenig signifikanten Ergebnissen geführt, was sich bei der Betrachtung des empirischen Forschungsstandes bereits abgezeichnet hat. Signifikante Ergebnisse gab es vor allem zu den quantitativen und qualitativen Merkmalen von Kontakt und teilweise konnten diese in Zusammenhang mit der Einstellung zu Inklusion gebracht werden. Die soziodemographischen Merkmale werden somit in die Untersuchung des Kontaktverhaltens aufgenommen, nicht aber für die Einstellung zu Inklusion.

Die zweite Unterteilung enthält die berufsspezifischen Merkmale. In den bivariaten Untersuchungen haben sich vor allem die Sonderschullehrkräfte von den Lehrkräften der weiterführenden Schulen unterschieden, daher werden Sonderschullehrer in den Regressionen als Referenzkategorie eingesetzt. Die Referenz bezieht sich jeweils nur auf das berufsspezifische Merkmal der Schulart und nicht auf die weiteren berufsspezifischen Merkmale. Zu den relevanten berufsspezifischen Merkmalen zählt neben der Schulart der Befragten, die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Ergänzend wird soziale Erwünschtheit und Einstellung zu Inklusion mit aufgenommen, da die Inklusion hier auf die Schule bezogen ist und sozial erwünschtes Antwortverhalten beim Thema Inklusion durchaus denkbar ist. Bislang gibt es kein Indiz dafür, dass das Antwortverhalten sozial erwünscht ist.

Die quantitativen Kontaktmerkmale werden in der dritten Unterteilung erfasst. Hierzu zählen Kontakthäufigkeit, Anzahl an Kontaktpersonen und Dauer des bestehenden intergruppalen Kontaktes. Bei den quantitativen Kontaktmerkmalen können anhand der bivariaten Analysen vor allem Aussagen zur Kontakthäufigkeit gemacht werden.

In der vierten Unterteilung werden die qualitativen Kontaktmerkmale positive und negative emotionale Kontakterfahrungen und Freundschaften erfasst. Die bivariaten Analysen haben vor allem den Einfluss der positiven emotionalen Kontakterfahrungen auf die Einstellung gezeigt.

Unterteilung fünf beinhaltet Merkmale der Kontaktpersonen, die Form der Behinderung. Bei den bivariaten Analysen haben sich die Befragten mit Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung von den Befragten, die mit den übrigen Formen von Behinderung in Kontakt kommen, unterschieden, daher wird der Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung als Referenzkategorie für die Form der Behinderung gewählt.

Neben den Körperbehinderungen werden Hör- und Sehbehinderung zu einer Kategorie der Sinnesbehinderung zusammengefasst und Lern- und Verhaltensauffälligkeiten werden zu einer weiteren Kategorie verbunden. Bei der Form der Behinderung muss berücksichtigt wer-

den, dass die Fallzahlen nach den Formen der Behinderung teilweise sehr gering sind. Daher wird der Entschluss gefasst, dass die Form der Behinderung nur bei den Analysen mit einbezogen wird, die sich in den bivariaten Analysen als relevant gezeigt haben. Das war bei bestehenden Freundschaften und den emotionalen Kontakterfahrungen der Fall.

In der sechsten Unterteilung geht es um das Wissen zum Thema Inklusion. Das Wissen, vermittelt über Fortbildungen und Schulungen, stand in dem empirischen Forschungsstand und in den bivariaten Analysen signifikant mit dem Kontakt und teilweise mit der Einstellung zu Inklusion in Zusammenhang. Zudem wird berücksichtigt, ob die Befragten bereits inklusiv tätig waren oder nicht. Hier hatten sich ebenfalls auf bivariater Ebene signifikante Zusammenhänge und Unterschiede gezeigt.

In der letzten Zeile wird das Gütemaß des Regressionsmodells angegeben.

5.3.1 Kontakt zu Menschen mit Behinderung

Ein zentraler Bestandteil der Fragestellung dieser Dissertation liegt in der Analyse des Kontaktes zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, daher ist die Analyse der Kontaktmerkmale von besonderer Bedeutung. Zunächst werden die beiden sozialen Kontexte, Kontakt im privaten und oder beruflichen Kontext genauer untersucht. Für Cloerkes war der soziale Kontext, in dem der Kontakt stattfindet, mit Merkmalen wie Freiwilligkeit und Möglichkeiten des Ausweichens aus der Kontaktsituation verbunden, was sich wiederum positiv auf die Einstellung zu Inklusion auswirken kann.

Allgemeine Kontaktbedingungen.

Im ersten Regressionsmodell wird in Hypothese 1a der private Kontakt als abhängige Variable betrachtet. Dabei wird untersucht, ob soziodemographische und berufsspezifische Merkmale eine Erklärungskraft auf das Bestehen von privatem Kontakt haben. Berufsspezifische Merkmale werden einbezogen, da es bei den bivariaten Untersuchungen leichte Unterschiede zwischen der Schulart der Befragten und privatem Kontakt gegeben hat.

In Hypothese 1a wird davon ausgegangen, dass jüngere Befragte mehr privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Jüngere Menschen sind stärker in unterschiedliche soziale Kontexte (Vereine, soziale Netzwerke) eingebunden als ältere Personen und hätten darüber mehr Möglichkeiten auf Menschen mit Behinderung zu treffen, je mehr die Inklusion in den verschiedenen Lebensbereichen fortgeschritten ist (vgl. Häring, Klein, Stauder & Woll, 2011, S. 60). Einen Einfluss der Schulart der befragten Lehrkräfte wird angenommen, weil der schulische Kontakt mit Kindern mit Behinderung einen Einfluss auf den privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben könnte. Bei einer noch nicht weit fortgeschrittenen Inklusion sollten sich Unterschiede zwischen Lehrkräften an Sonderschulen und Lehrkräften an Regelschulen zeigen. Tabelle 38 beinhaltet die Ergebnisse der Regressionsanalyse.

Tabelle 38: Privater Kontakt zu Menschen mit Behinderung

Vorhersagevariable	Logistische Regression	
	Abhängige Variable: Privater Kontakt	B
<i>Soziodemographische Merkmale Befragte</i>		
Alter		n.s.
Geschlecht		2,45**
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Weiterführende Schulen		-1,54***
Grundschule		-1,65**
Erklärende Varianz Nagelkerke		,233

Anmerkung. * p< .05; ** p<.01; *** p< .001.

Aus dem dargestellten Modell wird ersichtlich, dass Frauen mehr privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben als Männer, dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu der bivariaten Ebene. Der private Kontakt zu Menschen mit Behinderung ist altersunabhängig. Bei den berufsbezogenen Merkmalen wurde die Schulart, an der die Befragten unterrichten, in die Analyse einbezogen. Die Referenzkategorie sind Lehrkräfte an Sonderschulen, diese haben mehr privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen und Lehrkräfte an Grundschulen. Diese Ergebnisse hatten sich bereits bei den bivariaten Untersuchungen tendenziell gezeigt. Wobei Lehrkräfte an Gymnasien im bivariaten Ergebnisteil genauso viel privaten Kontakt angegeben haben wie Lehrkräfte an Sonderschulen und an Grundschulen, allerdings waren die Werte der Lehrkräfte an Haupt-/Werkrealschulen und Realschulen deutlich niedriger und durch die Kategorisierung in weiterführenden Schulen, ist das Ergebnis stimmig. Für Hypothese 1a kann der Einfluss des Geschlechts und der Schulart der Befragten bestätigt werden. Das erste Regressionsmodell legt nahe, dass die Inklusion noch nicht weit fortgeschritten ist, das lässt sich aus den bestehenden Unterschieden nach der Schulart der Befragten schlussfolgern.

Neben dem privaten Kontakt wurde der berufliche Kontakt zu Menschen mit Behinderung erfragt. Beim beruflichen Kontakt handelt es sich um eine Situation, in der wenige Möglichkeiten des Ausweichens bestehen, allerdings muss der bereits angesprochene Gedanke, ob die Inklusion getragen wird oder nicht berücksichtigt werden. Die Untersuchung zum beruflichen Kontakt zeigt lediglich einen Einfluss der Fortbildung zum Thema Inklusion. Weder soziodemographische noch berufsspezifische Merkmale haben einen Einfluss auf das Bestehen von beruflichem Kontakt (nicht dargestellt). Auf bivariater Untersuchungsebene standen die Fortbildung und die Schulart der Befragten signifikant mit dem beruflichen Kontakt in Zusammenhang. Der Zusammenhang zwischen Fortbildung und beruflichem Kontakt kann multivariat bestätigt werden, nicht aber der Einfluss der Schulart der Befragten.

Befragte, die sowohl im privaten als auch im beruflichen Lebenskontext Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, unterscheiden sich vermutlich durch den verstärkten Kontakt und die Vielfalt an Kontaktarten von Menschen, die nur in einem sozialen Kontext Kontakt haben. Auf bivariater Ebene gab es signifikante Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Fortbildung und Kontakt in beiden Lebensbereichen. Zudem werden soziodemographische Merkmale in das Modell aufgenommen. Die bivariaten Ergebnisse haben keinen signifikanten Zusammenhang nach der Schulart gezeigt. Das ist durchaus nachvollziehbar, da die Unterschiede im privaten Kontakt nach den Schularten teilweise nicht so groß waren, während beim beruflichen Kontakt deutliche Unterschiede bestehen. Die Fortbildung wird in die Ana-

lyse aufgenommen. Vor allem der Zusammenhang zwischen Fortbildung und Kontakt in beiden Lebensbereichen war in den bivariaten Analysen höchst signifikant.

In dem Regressionsmodell ist der Kontakt in beiden Lebensbereichen die abhängige zu erklärende Variable, damit wird die Hypothese 1b getestet (siehe Tabelle 39). In Hypothese 1b wird angenommen, dass Kontakt im privaten und beruflichen Kontext eher jüngere, weibliche Befragte mit Fortbildungen zum Thema Inklusion haben. Dabei wird berücksichtigt, inwieweit es Unterschiede nach der Schulart der Befragten gibt. Bei Befragten mit Kontakt in beiden sozialen Lebensbereichen handelt es sich um eine Personengruppe, deren Kontaktverhalten intensiver erscheint als das von Befragten, die lediglich in einem Bereich Kontakt haben. Untersucht werden soll deshalb, inwieweit Aussagen zu diesen Personen gemacht werden können.

Tabelle 39: Kontakt im privaten und beruflichen Lebensbereich

Vorhersagevariable	Logistische Regression	
	Abhängige Variable: Kontakt im privaten und beruflichen Kontext	B
<i>Soziodemographische Merkmale Befragte</i>		
Alter		n.s.
Geschlecht		1,14**
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Weiterführende Schulen		-,083*
Grundschule		n.s.
Fortbildung zum Thema Inklusion		1,61***
Erklärende Varianz Nagelkerke		,168

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Für den Kontakt in beiden sozialen Situationen kann der in Hypothese 1b angenommene Einfluss des Geschlechts, der Fortbildung zum Thema Inklusion und teilweise der Schulart der Befragten bestätigt werden. Nicht bestätigt werden kann der Einfluss des Alters. Frauen haben häufiger als Männer in beiden sozialen Lebensbereichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Die Befragten, die eine Fortbildung zum Thema Inklusion haben, verfügen über mehr Kontakt im privaten und beruflichen Bereich als Befragte ohne eine Fortbildung zum Thema Inklusion. Lehrkräfte an weiterführenden Schulen haben seltener in beiden sozialen Lebensbereichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung als Lehrkräfte an Sonderschulen. Hypothese 1b kann für Fortbildung, Geschlecht und teilweise Schulart bestätigt werden, nicht für das Alter.

Quantitative und qualitative Kontaktmerkmale der CDP-Skala.

Die Kontakthäufigkeit wurde in der Literatur zur Erhebung des intergruppalen Kontaktes vielfach kritisch betrachtet. Die CDP-Skala ist ein reliables Instrument, das sowohl die Kontakthäufigkeit als auch den Kontakt in den unterschiedlichen Lebensbereichen berücksichtigt. Die abhängige Variable ist der Summenindex, der aus den 20 Items der CDP-Skala von Yucker und Hurley gebildet wurde; mit dieser Regression wird Hypothese 1c getestet. Untersucht wird, inwieweit die Kontakthäufigkeit alters- und geschlechtsabhängig ist und ob die Schulart der Befragten einen Einfluss auf die Kontakthäufigkeit hat. Zudem werden bestehende Freundschaften zu Menschen mit Behinderung berücksichtigt. Die Ergebnisse aus der Regressionsanalyse sind in Tabelle 40 dargestellt.

Tabelle 40: Kontakt/Kontakthäufigkeit in sozialen Lebenssituationen

Vorhersagevariable	Multivariate Regression	
	Abhängige Variable: Kontakt nach der CDP-Skala	β
<i>Soziodemographische Merkmale Befragte</i>		
Alter		n.s.
Geschlecht		n.s.
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Grundschule		-,292**
Weiterführende Schulen		-,456***
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt</i>		
Freundschaften		,171*
Erklärende Varianz R^2		,153

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

In dem dargestellten Modell können keine signifikanten Erklärungen durch die soziodemographischen Merkmale erzielt werden. Weder Alter noch Geschlecht haben einen Einfluss auf die Kontakthäufigkeit in den verschiedenen sozialen Lebenssituationen, das hatte sich bereits in den bivariaten Analysen zur Kontakthäufigkeit gezeigt und stellt damit ein stimmiges Ergebnis dar. Erklärungskraft hat die Schulart der Befragten, in Referenz zu den Sonderschullehrern. Lehrkräfte an weiterführenden Schulen und Grundschulen haben weniger Kontakt über die verschiedenen sozialen Situationen als Sonderschullehrer. Dieses Ergebnis spricht abermals dafür, dass die Inklusion an den Regelschulen noch nicht weit fortgeschritten ist. Der Einfluss der Schulart geht in die Richtung, dass Lehrkräfte an weiterführenden Schulen und Grundschulen weniger Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben als Lehrkräfte an Sonderschulen. Bestehende Freundschaften zwischen den Befragten und Menschen mit Behinderung wirken sich positiv auf die Kontakthäufigkeit in den verschiedenen Lebenssituationen aus.

nen aus. Hypothese 1c kann für die Schulart und bestehenden Freundschaften bestätigt werden.

Emotionales Erleben von Kontakt und die Einstellung zu Inklusion.

Das emotionale Erleben von intergruppalen Kontakt ist in der Theorie in Bezug auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung und der Einstellung zu Inklusion von Bedeutung. Mit diesen Analysen wird Hypothese 1d betrachtet. Das subjektive emotionale Erleben des Kontaktes spricht die affektive Komponente der Einstellung an. Der empirische Forschungsstand hat Ergebnisse hervorgebracht, die das emotionale Erleben als wichtigen Prädiktor für den Kontakt und die Einstellung betrachten. Die emotionalen Kontakterfahrungen werden differenzierter nach positiven und negativen emotionalen Kontakterfahrungen betrachtet.

Zunächst werden Einflussfaktoren für positive emotionale Kontakterfahrungen betrachtet. Bei den bivariaten Untersuchungen hatten sich Unterschiede bei positiven emotionalen Kontakterfahrungen nach der Schulart und nach der Form der Behinderung gezeigt. Befragte, die an Sonderschulen unterrichten, machen mehr positive emotionale Kontakterfahrungen und haben hauptsächlich Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung, daher bilden Lehrkräfte an Sonderschulen und Kontaktpersonen mit einer geistigen Behinderung jeweils die Referenzkategorie. Für die emotionalen Kontakterfahrungen sind Schulart, Kontakthäufigkeit und Form der Behinderung Erklärungsfaktoren. In der Tabelle 41 sind die positiven emotionalen Kontakterfahrungen die abhängige Variable.

Tabelle 41: Positive emotionale Kontakterfahrungen

Vorhersagevariable	Multivariate Regression	
	Abhängige Variable: Positive emotionale Kontakterfahrungen	β
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Weiterführende Schulen		-,369**
Grundschule		-,238*
Lehrer-Selbstwirksamkeit		,156*
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt</i>		
Häufigkeit Kontakt		,251**
Anzahl von Kontaktpersonen		n.s.
Dauer des Kontaktes		,131*
<i>Merkmale der Kontaktperson</i>		
Körperbehinderung (Referenz Geistige Behinderung)		n.s.
Sinnesbehinderung (Referenz Geistige Behinderung)		-,197**
Lern-/Verhaltensauffälligkeiten (Referenz Geistige Behinderung)		n.s.
Erklärende Varianz R^2		,316

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Bei den berufsspezifischen Merkmalen haben sowohl die Schulart der Befragten als auch die Lehrer-Selbstwirksamkeit eine signifikante Erklärungskraft für positive emotionale Kontakterfahrungen. Sonderschullehrkräfte haben mehr positive Kontakterfahrungen als Lehrkräfte an Grundschulen und weiterführenden Schulen. Ein größeres Vertrauen in die eigenen beruflichen Fähigkeiten wirkt sich positiv auf das Erleben von positiven emotionalen Kontakterfahrungen aus. Bei den quantitativen Merkmalen von Kontakt hat die Häufigkeit, wie oft die Befragten auf Menschen mit Behinderung treffen und die Dauer, seit wann der Kontakt besteht, einen Einfluss auf das positive Erleben von Kontakt mit Menschen mit Behinderung. Bei den Merkmalen der Kontaktperson zeigt sich, dass Befragte mit Kontakt zu Menschen mit Sinnesbehinderung seltener positive Kontakterfahrungen haben als Befragte mit Kontaktpersonen, die eine geistige Behinderung haben⁶⁴. Die multivariaten Ergebnisse können die bivariaten Erkenntnisse stützen. Es gibt sowohl Unterschiede nach der Schulart der Befragten als auch Unterschiede nach der Form der Behinderung der Kontaktperson.

Der Summenindex, der die negativen emotionalen Kontakterfahrungen der CDP-Skala erfasst, ist in den nachfolgenden Analysen die abhängige zu erklärende Variable (siehe Tabelle 42). Bei den negativen emotionalen Kontakterfahrungen waren bereits auf bivariater Ebene Unterschiede nach der Schulart festgestellt worden.

⁶⁴ In den bivariaten Analysen wurden die beiden Sinnesbehinderungen Sehbehinderung und Hörbehinderung getrennt betrachtet, für die Sehbehinderung konnten wenig positive Kontakterfahrungen festgestellt werden, nicht jedoch bei der Hörbehinderung. Da für die multivariaten Analysen die beiden Sinnesbehinderungen in eine Kategorie zusammengefasst werden, muss diese Erkenntnis berücksichtigt werden.

Tabelle 42: Negative emotionale Kontakterfahrungen

Vorhersagevariable	Multivariate Regression	
	Abhängige Variable: Negative emotionale Kontakterfahrungen	β
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Weiterführende Schulen		-,280*
Grundschule		-,272**
Lehrer-Selbstwirksamkeit		n.s.
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt</i>		
Häufigkeit Kontakt		,181*
Anzahl von Kontaktpersonen		n.s.
Dauer des Kontaktes		n.s.
<i>Merkmale der Kontaktperson</i>		
Körperbehinderung (Referenz Geistige Behinderung)		n.s.
Sinnesbehinderung (Referenz Geistige Behinderung)		-,180*
Lern-/Verhaltensauffälligkeiten (Referenz Geistige Behinderung)		,201**
Erklärende Varianz R^2		,294

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Das Modell zu den negativen emotionalen Kontakterfahrungen zeigt, dass bei den berufsspezifischen Merkmalen die Schulart der Befragten einen signifikanten Einfluss auf das negative Erleben von Kontakt hat. Wie bereits bei den positiven emotionalen Kontakterfahrungen zeigt sich, dass Grundschullehrer und Lehrkräfte an weiterführenden Schulen signifikant weniger negative emotionale Kontakterfahrungen gemacht haben als Lehrkräfte an Sonderschulen. Keinen Einfluss hat die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Die Form der Behinderung der Kontaktpersonen kann zur weiteren Erklärung von negativen emotionalen Kontakterfahrungen beitragen. Negative Kontakte werden eher mit Menschen mit einer Lern-/Verhaltensauffälligkeit gemacht als mit Kontaktpersonen, die eine geistige Behinderung haben, während negative Kontakterfahrungen seltener mit Menschen mit Sinnesbehinderung gemacht werden als mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. Mit diesem Ergebnis werden die Ergebnisse aus den bivariaten Untersuchungen untermauert. Dazu zeigen die Ergebnisse auf, dass es bei der Form der Behinderung, der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Dauer, seit wann der Kontakt besteht, Unterschiede bei den Erklärungsfaktoren zwischen positiven und negativen Kontakterfahrungen gibt.

Zusammenfassend haben die Analysen für Hypothese 1d gezeigt, dass die multivariaten Analysen, die bereits auf bivariater Ebene festgestellten Tendenzen bestätigen, dass Sonderschullehrer häufiger emotionale Kontakterfahrungen als die übrigen Lehrkräfte machen. Hier scheint vor allem die Kontakthäufigkeit für das emotionale Erleben von Kontakterfahrungen entscheidend zu sein. Je mehr Kontakt die Lehrkräfte mit Menschen mit Behinderung haben, umso mehr be-

richten sie von emotionalen Kontakterfahrungen, das sind gleichermaßen positive als auch negative Kontakterfahrungen. Der Einfluss der Schulart der Befragten hat sich fortwährend gezeigt, was darauf hindeutet, dass Sonderschullehrkräfte deutlich mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben als Lehrkräfte an allen anderen Schulen und darüber logischerweise auch mehr emotionale Kontakterfahrungen machen. Auch hier deuten die Ergebnisse in die Richtung, dass die Inklusion an den unterschiedlichen Schulformen noch nicht weit verbreitet ist.

In Bezug auf die quantitativen Kontaktmerkmale hat sich gezeigt, dass die Kontakthäufigkeit und teilweise die Dauer des bestehenden Kontaktes eine signifikante Erklärungskraft haben. Bei den Merkmalen der Kontaktperson zeigt sich, dass emotionale Kontakterfahrungen nach Form der Behinderung unterschiedlich stattfinden.

In Bezug auf die Hypothesen 1a und 1b, bei denen es um die Kontexte geht, in der der Kontakt zustande kommt, spielen vor allem die Merkmale Geschlecht, Schulart der Befragten und teilweise Fortbildungen zum Thema Inklusion eine Rolle. Hier zeigt sich ein Unterschied bei den Einflussgrößen auf die verschiedenen zu erklärenden Kontaktmerkmale. Für die emotionalen Kontakterfahrungen sind soziodemographische Merkmale irrelevant, hier sind Merkmale der Kontaktperson und quantitative Merkmale von Kontakt aussagekräftig für das Vorhandensein von emotionalen Kontakterfahrungen. Einheitlich ist der Einfluss der Schulart der Befragten.

Intergruppale Freundschaften.

Pettigrew geht in seiner Theorie davon aus, dass Freundschaften die optimalen Kontaktbedingungen von Allport enthalten und für die Einstellung wesentliche Bedeutung haben. Auf der bivariaten Ebene konnten nur wenige signifikante Aussagen zu Freundschaften getroffen werden. Nach der Form der Behinderung der Kontaktpersonen hatte sich gezeigt, dass Freundschaften eher zu Menschen mit Körperbehinderung und Lern-/Leistungsstörungen bestehen als zu Menschen mit einer geistigen Behinderung (siehe Tabelle 26). Freundschaften entstehen durch Intensivierung von Kontakt, daher könnten die Kontakthäufigkeit und die Dauer des bestehenden Kontaktes für Freundschaften von Bedeutung sein.

Genauso können positive und negative emotionale Kontakterfahrungen beeinflussen, ob eine Freundschaft zu einem Menschen mit Behinderung eingegangen wird. Dass die Form der Behinderung mit bestehenden Freundschaften in Zusammenhang steht, hatten bereits die bivariaten Untersuchungen gezeigt. Die abhängige Variable ist in den nachfolgenden Modellen die Freundschaftsvariable. Getestet wird, inwieweit qualitative und quantitative Kontaktmerkmale einen Einfluss auf intergruppale Freundschaften haben (Hypothese 2b). Die Freundschaftsvariable wurde dichotom gebildet, um Analysen zu Befragten mit beziehungsweise ohne

intergruppale Freundschaften zu machen. In die Modelle werden zudem allgemeine Merkmale von Kontakt aufgenommen (siehe Tabelle 43).

Tabelle 43: Intergruppale Freundschaften

Vorhersagevariable	Logistische Regression	
	Abhängige Variable: Intergruppale Freundschaften	B
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt</i>		
Häufigkeit Kontakt		,272*
Anzahl von Kontaktpersonen		n.s.
Dauer des Kontaktes		,070*
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt</i>		
Positive emotionale Kontakterfahrungen		n.s.
Negative emotionale Kontakterfahrungen		n.s.
<i>Merkmale der Kontaktperson</i>		
Körperbehinderung (Referenz Geistige Behinderung)		3,14**
Sinnesbehinderung (Referenz Geistige Behinderung)		n.s.
Lern-/Verhaltensauffälligkeiten (Referenz Geistige Behinderung)		1,44**
Erklärende Varianz Nagelkerke		,309

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Qualitative Kontaktmerkmale können nicht zur Erklärung von intergruppalen Freundschaften beitragen. Quantitative Merkmale von Kontakt wie die Kontakthäufigkeit und die Dauer, über die der Kontakt besteht, haben eine signifikante Erklärungskraft auf bestehende Freundschaften. Im Theorieteil wurde die Zeit als wichtiger Faktor für die Intensivierung von Kontakten und somit für das Entstehen von Freundschaften beschrieben. Das vorliegende Ergebnis bestätigt die Bedeutung, welche die Zeit für die Intensivierung von Kontakten hat.

Zudem zeigt sich, je häufiger und länger der Kontakt besteht, desto eher bestehen intergruppal Freundschaften. Es hatte sich bereits bei den bivariaten Ergebnissen gezeigt, dass die Kontakthäufigkeit mit Freundschaften in einem signifikanten Zusammenhang steht. Die Anzahl von Kontaktpersonen hat keinen signifikanten Einfluss auf intergruppal Freundschaften. Freundschaften bestehen eher zu Menschen mit einer Körperbehinderung oder einer Lern-/Verhaltensauffälligkeit als zu Menschen mit einer geistigen Behinderung. Positive und negative emotionale Kontakterfahrungen haben auf das Bestehen von Freundschaften keinen Einfluss, dass könnte ein Indiz dafür sein, dass emotionale Erfahrungen normale Gegebenheiten sind, denen bei intensivierten Kontakten wie den Freundschaften nicht gleiche Bedeutung beigemessen wird, als wenn es sich um Personen handelt, mit denen man nicht so viel Kontakt hat oder die sich noch nicht so gut kennen. Damit kann Hypothese 2b teilweise bestätigt werden.

5.3.2 Kontakt und Einstellung zu Inklusion

Inwieweit quantitative und qualitative Kontaktmerkmale Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion haben, wird in den nachfolgenden Modellen untersucht. Dabei wird die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion aus den 11 Items gebildet. Zudem hat die bereits durchgeführte Faktorenanalyse gezeigt, dass sich aus der EZI-Skala die beiden bereits beschriebenen Faktoren schulische Förderung und Unterstützung sowie soziale Inklusion abbilden lassen.

Der Faktor schulische Förderung und Unterstützung.

Der Faktor schulische Förderung und Unterstützung der EZI-Skala wird in dem nachfolgenden Regressionsmodell als abhängige Variable eingesetzt. Mit diesem Regressionsmodell wird auf Hypothese 5f eingegangen. Diese besagt, dass die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung durch berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontakterfahrungen, Fortbildung und inklusive Unterrichtserfahrungen erklärt werden kann. Die bivariaten Analysen haben gezeigt, dass bei den quantitativen Kontaktmerkmalen vor allem die Kontakthäufigkeit von Relevanz ist und bei den qualitativen Kontaktmerkmalen vor allem die positive emotionale Kontakterfahrungen, daher werden diese Merkmale in das Regressionsmodell aufgenommen. Zudem haben die bivariaten Analysen teilweise einen Unterschied in der Einstellung zwischen Befragten gezeigt, die bereits inklusive Unterrichtserfahrungen haben im Vergleich zu den Befragten, die noch keine Erfahrungen mit dem inklusiven Unterricht haben. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind in Tabelle 44 dargestellt.

Tabelle 44: Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung (Faktor 1)

Vorhersagevariable	Multivariate Regression	
	Abhängige Variable: Einstellung zu Inklusion Schulische Förderung und Unterstützung	β
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Weiterführende Schulen		n.s.
Grundschule		n.s.
Soziale Erwünschtheit		n.s.
Lehrer-Selbstwirksamkeit		,222**
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt</i>		
Häufigkeit Kontakt		n.s.
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt</i>		
Positive emotionale Kontakterfahrungen		,187*
Negative emotionale Kontakterfahrungen		n.s.
Fortbildung zum Thema Inklusion		n.s.
Bereits inklusiv unterrichtet		n.s.
Erklärende Varianz R^2		,150

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Bei den berufsspezifischen Merkmalen hat die Lehrer-Selbstwirksamkeit einen signifikanten Einfluss. Je besser die Einschätzung der Befragten bei ihren Kompetenzen und Möglichkeiten von schulischen Angelegenheiten ist, desto eher stimmen sie der schulischen Förderung und Unterstützung von Kindern mit Behinderung im Rahmen der inklusiven Beschulung zu. Interessant ist, dass die positiven emotionalen Kontakterfahrungen das einzige Kontaktmerkmal ist, das einen signifikanten Einfluss auf die schulischen Förderung und Unterstützung hat. Das quantitative Kontaktmerkmal der Kontakthäufigkeit hat keinen signifikanten Einfluss. Die Fortbildung zum Thema Inklusion und die inklusive Unterrichtserfahrungen haben ebenfalls keine signifikante Erklärungskraft. Das könnte daran liegen, dass sich Faktor eins vielmehr auf die Umstände und Rahmenbedingungen der Förderung der inklusiven Beschulung beziehen und weniger auf die sozialen Aspekte, wie es in Faktor zwei der Fall ist. Somit kann Hypothese 5f für den Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit und den positiven emotionalen Kontakterfahrungen bestätigt werden.

Der Faktor sozialen Inklusion.

Wie bereits für den ersten Faktor der EZI-Skala wird für den Faktor soziale Inklusion eine Regressionsanalyse gerechnet, getestet wird Hypothese 5g. In dem Regressionsmodell werden berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale, Fortbildung zum Thema Inklusion und inklusive Unterrichtserfahrungen berücksichtigt. Wobei auch hier wie-

der mit Blick auf die bivariaten Analysen die Kontakthäufigkeit und die positiven emotionalen Kontakterfahrungen von Relevanz sind und daher in das Regressionsmodell aufgenommen werden. In den bivariaten Analysen konnten keine Unterschiede in der Einstellung zur sozialen Inklusion zwischen Befragten mit inklusiven Unterrichtserfahrungen und Befragten ohne inklusive Unterrichtserfahrungen festgestellt werden. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind in Tabelle 45 dargestellt.

Tabelle 45: Einstellung zu sozialer Inklusion (Faktor 2)

Vorhersagevariable	Multivariate Regression
	Abhängige Variable: Einstellung zu Inklusion Soziale Inklusion β
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>	
Weiterführende Schulen	n.s.
Grundschule	,244**
Soziale Erwünschtheit	n.s.
Lehrer-Selbstwirksamkeit	,187*
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt</i>	
Häufigkeit Kontakt	n.s.
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt</i>	
Positive emotionale Kontakterfahrungen	,262**
Negative emotionale Kontakterfahrungen	n.s.
Fortbildung zum Thema Inklusion	,208*
Bereits inklusiv unterrichtet	n.s.
Erklärende Varianz R ²	,095

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Auch in diesem Modell hat die Lehrer-Selbstwirksamkeit einen signifikanten positiven Einfluss auf die Einstellung zur sozialen Inklusion, während sich bei Grundschullehrkräften eine signifikant positiver Einfluss zeigt. Demnach stimmen sie im Vergleich zu den Sonderschullehrkräften der sozialen Inklusion von Kindern stärker zu. Das kann daran liegen, dass an Grundschulen die soziale Inklusion immer mehr zum Thema wird, weil viele Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf an Grundschulen kommen, vielmehr als sich das für Sonderschullehrkräfte zeigt. Das lediglich bei den Grundschullehrkräften ein signifikanter Einfluss besteht, kann zudem ein Indiz dafür sein, dass an Grundschulen eine größere Vielfalt an Kindern unterrichtet wird, weil die Selektion nach der Leistung hier noch nicht so greift. Durch die größere Heterogenität der Schülerschaft müssen sich die Lehrkräfte an Grundschulen offenbar stärker mit der sozialen Inklusion auseinandersetzen als Lehrkräfte an andern Schulen.

Ein starker Glaube in die eigenen Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten, wirkt sich positiv auf die Einstellung zu Inklusion im Bereich soziale Inklusion aus. Ebenfalls günstig wirken sich positiv emotional erlebte Kontakterfahrungen auf die Zustimmung zur sozialen Inklusion von Kindern mit Behinderung aus. Die Fortbildung zum Thema Inklusion hat einen signifikant positiven Einfluss auf die Zustimmung zur sozialen Inklusion. Die inklusiven Unterrichtserfahrungen haben keine signifikante Erklärungskraft, was sich bereits in den bivariaten Analysen gezeigt hatte. In Hypothese 5g wird von einem Einfluss von berufsspezifischen Merkmale, qualitativen Kontaktmerkmale und der Fortbildung ausgegangen, dahingehend kann die Hypothese überwiegend bestätigt werden. Nicht bestätigt werden kann der Einfluss von quantitativen Kontaktmerkmalen und Erfahrungen mit inklusiven Unterricht.

Gesamteinschätzung zur Einstellung zu Inklusion.

Die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion ist in dem nachfolgenden Regressionsmodell ebenfalls die abhängige zu erklärende Variable, mit dieser wird die Hypothese 5h getestet. Die Hypothese lautet, dass berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale, Fortbildung zum Thema Inklusion und inklusive Unterrichtserfahrungen für die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion von Bedeutung sind. Wiederum werden hier die bivariaten Ergebnisse berücksichtigt und Kontakthäufigkeit sowie positive und negative emotionale Kontakterfahrungen in das Regressionsmodell aufgenommen (siehe Tabelle 46).

Tabelle 46: Einstellung zu Inklusion (Gesamteinschätzung)

Vorhersagevariable	Multivariate Regression	
	Abhängige Variable: Einstellung zu Inklusion	Summenvariable β
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Weiterführende Schulen		n.s.
Grundschule		n.s.
Soziale Erwünschtheit		n.s.
Lehrer-Selbstwirksamkeit		,238**
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt</i>		
Häufigkeit Kontakt		n.s.
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt</i>		
Positive emotionale Kontakterfahrungen		,246**
Negative emotionale Kontakterfahrungen		n.s.
Fortbildung zum Thema Inklusion		,188*
Bereits inklusiv unterrichtet		n.s.
Erklärende Varianz R^2		,150

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Bei den berufsspezifischen Merkmalen hat die Lehrer-Selbstwirksamkeit abermals eine deutliche Erklärungskraft bezüglich der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion. Befragte mit einem guten Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten als Lehrkraft, haben eine positivere Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion. Unterschiede nach der Schulart der Befragten können nicht festgestellt werden, genauso nach dem quantitativen Kontakt. Bei den Merkmalen des Kontaktes zeigt sich, dass positiv erlebte Kontakterfahrungen einen positiven Einfluss auf die Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion haben. Zudem haben Fortbildungen zum Thema Inklusion eine signifikant positive Erklärungskraft bezüglich der Einstellung zu Inklusion. Die inklusiven Unterrichtserfahrungen haben keine signifikante Erklärungskraft auf die Gesamteinschätzung, was teilweise im Widerspruch zu den bivariaten Untersuchungen steht. Damit kann Hypothese 5h für die berufsspezifischen Merkmale und die qualitativen Kontaktmerkmale teilweise bestätigt werden. Eindeutig kann der Einfluss der Fortbildung bestätigt werden. Der Einfluss von quantitativen Kontaktmerkmalen kann nicht bestätigt werden.

Verhaltensbereitschaft eine inklusive Klasse zu übernehmen.

Getestet wird mit dem nachfolgenden Modell Hypothese 5i. Für die Verhaltensbereitschaft der Lehrkräfte selbst eine inklusive Klasse zu übernehmen, wird angenommen, dass berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale, Fortbildung zum The-

ma Inklusion und inklusive Unterrichtserfahrungen von Bedeutung sind. Die Regressionsergebnisse sind in Tabelle 47 dargestellt.

Tabelle 47: Verhaltensbereitschaft selbst eine inklusive Klasse zu unterrichten

Vorhersagevariable	Multivariate Regression	
	Abhängige Variable: Verhaltensbereitschaft	β
<i>Berufsspezifische Merkmale Sonderschule (Referenz)</i>		
Weiterführende Schulen		n.s.
Grundschule		n.s.
Soziale Erwünschtheit		n.s.
Lehrer-Selbstwirksamkeit		,250**
<i>Quantitative Merkmale von Kontakt</i>		
Häufigkeit Kontakt		n.s.
<i>Qualitative Merkmale von Kontakt</i>		
Positive emotionale Erfahrungen		,233**
Negative emotionale Erfahrungen		n.s.
Fortbildung zum Thema Inklusion		,293**
Bereits inklusiv unterrichtet		,233**
Erklärende Varianz R^2		,156

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

In dem Modell hat die Lehrer-Selbstwirksamkeit als einziges berufsspezifisches Merkmal einen signifikant positiven Einfluss auf die Verhaltensbereitschaft. Befragte, die ihre Kompetenzen und Fähigkeiten bezüglich ihrer Arbeit besser einschätzen, sind eher dazu bereit, eine inklusive Schulklasse selbst zu unterrichten als Befragte mit einer schlechteren Selbstwirksamkeit. Das quantitative Kontaktmerkmal Kontakthäufigkeit hat keine signifikante Erklärungskraft für die Verhaltensbereitschaft. Wohingegen das qualitative Merkmal der positiven emotionalen Kontakterfahrungen einen signifikant positiven Einfluss auf die Verhaltensbereitschaft hat. Befragte mit mehr positiven Kontakterfahrungen sind eher bereit eine inklusive Schulklasse zu unterrichten, als Befragte, denen diese positiven emotionalen Kontakterfahrungen fehlen. Positive emotionale Kontakterfahrungen wirken sich positiv auf die Verhaltensbereitschaft aus. Der positive Einfluss von Fortbildungen zum Thema Inklusion und inklusive Unterrichtserfahrungen auf die Verhaltensbereitschaft kann ebenfalls nachgewiesen werden. Befragte mit inklusiven Unterrichtserfahrungen haben eine höhere Bereitschaft künftig wieder eine inklusive Klasse zu übernehmen, als Befragte, die noch keine inklusiven Unterrichtserfahrungen haben. Hypothese 5i kann für den Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit, den positiven emotionalen Kontakterfahrungen, den Fortbildungen zum

Thema Inklusion und die inklusiven Unterrichtserfahrungen bestätigt werden. Diese Merkmale sind signifikante Erklärungsmerkmale für die Verhaltensbereitschaft.

5.4 Zusammenfassung der multivariaten Ergebnisse

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse für das Kontaktverhalten und die Einstellung zu Inklusion festhalten. Bei den Analysen zum Kontaktverhalten wurde vorwiegend die Erklärungskraft von soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmalen und den Fortbildungen zum Thema Inklusion untersucht. Bei den soziodemographischen Merkmalen hat das Geschlecht teilweise eine signifikante Erklärungskraft. Frauen haben eher privaten Kontakt und auch öfters in beiden Kontaktsituationen als Männer (steht im Widerspruch zum bivariaten Ergebnis). Kein Einfluss zeigt sich für das Alter. Für die Schulart, an der die Befragten Lehrkräfte unterrichten, können signifikante Einflüsse teilweise bestätigt werden. Befragte mit Fortbildungen zum Thema Inklusion haben öfters im beruflichen Kontext und in beiden sozialen Situationen Kontakt.

Qualitative und quantitative Merkmale von Kontakt haben teilweise signifikante Erklärungskraft. Bei den quantitativen Kontakterfahrungen liefern vor allem die Kontakthäufigkeit und die Dauer, seit wann der Kontakt besteht, signifikante Erklärungen für die emotionalen Kontakterfahrungen. Die Form der Behinderung liefert signifikante Erklärungen zu bestehende Freundschaften. Zu den intergruppalen Freundschaften können wenig Aussagen gemacht werden, wie sich bereits auf bivariater Ebene gezeigt hat. Gezeigt werden kann, dass bei bestehenden Freundschaften die quantitativen Merkmale von Kontakt eine signifikante Erklärungskraft haben.

Bei den Untersuchungen der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion und der Aufteilung nach den beiden Faktoren schulische Förderung und Unterstützung und soziale Inklusion kann die Verbindung mit einem Kontaktmerkmal und einem berufsspezifischen Merkmal anhand der verschiedenen Regressionsmodellen eindeutig aufgezeigt werden. Bei den berufsspezifischen Merkmalen ist es die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit hat einen signifikanten Einfluss auf die Gesamteinschätzung, auf die schulische Förderung und Unterstützung sowie auf die soziale Inklusion. Bei den Kontaktmerkmalen ist es das qualitative Merkmal von positiven emotionalen Kontakterfahrungen, das eine signifikante Erklärungskraft hinsichtlich der Einstellung hat. Diese Erklärungskraft zeigt sich für die Gesamteinschätzung, die schulische Förderung und Unterstützung sowie für die soziale Inklusion. Der Einfluss des Wissens, vermittelt über Fortbildungen, zeigt sich bei dem Faktor soziale Inklusion und der Gesamteinschätzung.

Getestet wurde auch, ob es einen Einfluss gibt, ob Befragte bereits inklusiv tätig waren oder nicht. Hier konnte für die beiden Faktoren und die Gesamteinschätzung kein signifikanter Einfluss nachgewiesen werden. In den bivariaten Analysen hat es Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne inklusive Unterrichtserfahrungen und ihrer Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion gegeben sowie bezüglich der schulischen Förderung und Unterstützung, dieser Einfluss kann multivariat nicht mehr nachgewiesen werden. Bei der Verhaltensbereitschaft zeigen sich signifikante Einflüsse der Lehrer-Selbstwirksamkeit, den positiven emotionalen Kontakterfahrungen, die Fortbildung zum Thema Inklusion und ein signifikanter positiver Einfluss von bereits bestehenden inklusiven Unterrichtserfahrungen. Überprüft wurde für alle Modelle, ob das Antwortverhalten sozial erwünscht ist, hierfür gibt es keine Hinweise.

Der Vergleich zwischen den multivariaten Ergebnisse von Heyl et al. und Woll zeigt, dass bei Heyl et al. Sonderschullehrkräfte höhere Werte bei der Einstellung haben und sich Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen kaum voneinander unterscheiden. In der vorliegenden Untersuchung zeigen sich Unterschiede in der Einstellung nach der Schulart vor allem auf bivariater Ebene und teilweise auch auf multivariater Ebene, welche den Ergebnissen bei Heyl et al. entsprechen. Einheitlich sind die Ergebnisse auch bezüglich der Lehrer-Selbstwirksamkeit für die Vorhersage der Einstellung zu Inklusion. Befragte mit einer höheren Lehrer-Selbstwirksamkeit haben eine positivere Einstellung zu Inklusion und sind eher bereit, eine inklusive Schulklasse selbst zu unterrichten als Befragte, die eine niedrigere Lehrer-Selbstwirksamkeit aufweisen. Die Ergebnisse zur Einstellung zu Inklusion sind unabhängig von sozial erwünschtem Antwortverhalten. Der positive Einfluss von bestehenden Kontakterfahrungen, den Heyl et al. nachweisen können, kann durch diese Untersuchung bestätigt werden. Die vorliegenden Ergebnisse zum Einfluss des Kontaktes können mit dieser Untersuchung erweitert und differenzierter dargestellt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen auf, dass vor allem der qualitative Kontakt einen Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion hat und weniger die quantitativen Merkmale des Kontaktes. Die Relevanz der differenzierten Betrachtung der Merkmale des Kontaktes wird mit den bereits vorgestellten Ergebnissen deutlich. Darüber hinaus hat die ausführliche Analyse des Kontaktverhaltens der Lehrkräfte gezeigt, dass es Unterschiede im Kontaktverhalten der Befragten gibt.

5.5 Strukturgleichungsmodelle

In diesem Kapitel werden mit dem Verfahren der Strukturgleichungsmodelle kausale Wirkungszusammenhänge analysiert. Bislang wurden im bivariaten Analyseteil Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen untersucht. Im multivariaten Analyseteil wurden über das Regressi-

onsverfahren Einflussfaktoren auf eine abhängige Variable getestet. Mit den Strukturgleichungsmodellen soll überprüft werden, inwieweit Merkmale direkt und indirekt miteinander verbunden sind. Dabei hat das Verfahren den Vorteil, dass Beziehungen zwischen nicht direkt beobachtbaren Variablen, sogenannten latenten Variablen, damit sind Faktoren oder Indizes gemeint, überprüft werden können. Über dieses Verfahren lassen sich Konstrukte genauer von den einzelnen Indikatoren unterscheiden. Ein weiterer Vorteil von Strukturgleichungsmodellen ist, dass wesentlich komplexere Beziehungen zwischen den einzelnen Variablen analysiert werden können als das mit Regressionsmodell möglich ist (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003).

Mit den Strukturgleichungsmodellen wird die Möglichkeit ergriffen, Theorien umfassender überprüfen zu können, weil mehrere kausale Ebenen zur Verfügung stehen. Die Strukturgleichungsmodelle werden mit dem statistischen Analyseprogramm AMOS (Analysis of Moment Structures) berechnet. Das Programm ist ein zeitgemäßes Hilfsmittel zur Analyse von Strukturgleichungsmodellen.

Die bisherigen bivariaten und multivariaten Ergebnisse haben gezeigt, dass soziodemographische Merkmale lediglich teilweise für das Kontaktverhalten und für die Einstellung zu Inklusion keine Bedeutung haben. Daher werden die soziodemographischen Merkmale nicht in die Analysen mit aufgenommen. Bei den berufsspezifischen Merkmalen ist es die Lehrer-Selbstwirksamkeit, die mit dem Kontaktverhalten und der Einstellung in Zusammenhang steht beziehungsweise eine signifikante Erklärungskraft hat.

In den Regressionsmodellen wurde der Einfluss von qualitativen und quantitativen Kontaktmerkmalen auf die schulische Förderung und Unterstützung, die soziale Inklusion und die Gesamteinschätzung überprüft. Lediglich die positiven emotionalen Kontakterfahrungen haben für alle drei abhängigen Variablen eine signifikante Erklärungskraft, daher werden die positiven emotionalen Kontakterfahrungen stellvertretend für die qualitativen Merkmale des Kontaktes in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen. Bei den quantitativen Merkmalen von Kontakt werden die Dauer, seit wann der Kontakt besteht und die Anzahl der Kontaktpersonen aufgenommen, da die Kontakthäufigkeit bezüglich der Einstellung zu Inklusion keine Erkenntnisse gebracht hat und die Dauer auf bivariater Ebene ebenfalls signifikante Unterschiede und Zusammenhänge aufgezeigt hatte.

Die Fortbildung zum Thema Inklusion hat sowohl bei den beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion als auch der Gesamteinschätzung eine signifikante Erklärungskraft. Daher wird die Fortbildung zum Thema Inklusion ebenfalls in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen. Die Fortbildung zum Thema Inklusion ist sowohl für das Kontaktverhalten als auch für die

Einstellung von Bedeutung. Bereits bestehende Erfahrungen mit dem inklusiven Unterricht werden nicht aufgenommen, da in den Regressionsmodellen keine signifikante Erklärungskraft nachgewiesen wurde.

Im Theorieteil und im Stand der Forschung wurde viel über den Einfluss von berufsspezifischen Merkmalen und den beiden Methoden Wissensvermittlung und Kontakt zu Menschen mit Behinderung auf Vorurteile, Stereotype und Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderung sowie auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung beziehungsweise zur Integration oder Inklusion diskutiert. In diesem Kapitel wird hypothesengeleitet ausgewertet, da bislang wenige Erkenntnisse über den modellhaften Zusammenhang der einzelnen Einflussfaktoren bestehen. Mit dem Strukturgleichungsmodell soll dieser Gesamtzusammenhang betrachtet werden, vor allem die Kombination von Kontakt und Fortbildung auf die Einstellung zu Inklusion, da dies in der Literatur wichtige Einflussfaktoren neben der Lehrer-Selbstwirksamkeit sind.

5.5.1 Zweifaktorenmodell Einstellung zu Inklusion

Seifried und Heyl (2016) haben im Rahmen einer Untersuchung die Einstellungsskala zu Inklusion für Lehrkräfte modellhaft untersucht. Sie konnten über eine explorative Hauptkomponentenanalyse und anschließender Strukturgleichungsmodelle eine dreifaktorielle Lösung extrahieren.

In Anlehnung an die bestehende Verbindung zu dem EFI-Projekt von Seifried und Heyl bietet es sich an, in der vorliegenden Untersuchung diesen Test ebenfalls als Einstieg für die modellhafte Überprüfung durchzuführen. Der Unterschied zu Seifried und Heyl liegt darin, dass diese eine ergänzte Skala mit 19 Items zur Erfassung der Einstellung zu Inklusion haben. Neben den Items zu schülerbezogenen Einstellungen kamen Items dazu, die auf lehrerbezogene Einstellung zielen. In der vorliegenden Untersuchung werden die 11 Items der Einstellung zu Inklusion Skala getestet. Mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation konnten zwei Faktoren extrahiert werden.

Tabelle 48: Faktorenanalyse zu Faktor 1 und Faktor 2

EZI-Skala		Schulische Förderung Unterstützung	Soziale Inklusion
EI16	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	,836	
EI01	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	,779	
EI15	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen	,779	

	Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	
EI12R	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	,771
EI10	Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden.	,733
EI17	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsameres lernen als in einer Sonderschulklasse.	,730
EI06	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden.	,605
EI02	<i>Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.</i>	,860
EI19	<i>Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.</i>	,842
EI04	<i>Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.</i>	,838
EI13	<i>Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.</i>	,687

Der Kaiser-Meyer Olkin Wert liegt bei 0,902 (vgl. Backhaus et al., 2003), die Variablen sind gemeinsam auf Basis dieses Kriteriums für weitere Analysen sehr gut geeignet, was auch mit dem Bartlett-Test ($p=0.000$) belegt wird. Die Erklärung der Varianz für beide Faktoren liegt bei 64%. Die extrahierten Variablen werden in einem Strukturgleichungsmodell berechnet, das die Schätzung von Pfadkoeffizienten in Modellen mit latenten und manifesten Variablen erlaubt. Das Ergebnis ist in Abbildung 3 dargestellt.

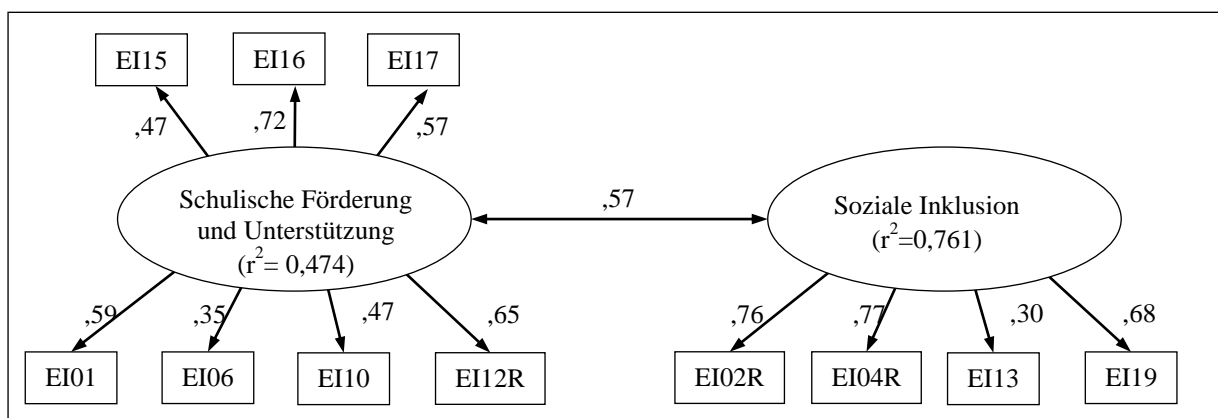


Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell I

R^2 liegt für den Faktor schulische Förderung bei 0,474 und für den Faktor soziale Inklusion bei 0,761, damit ist die Konstruktvalidität gegeben. Die Modellwerte für die Skala zur Ein-

stellung zu Inklusion befinden sich im akzeptablen Bereich: GFI = 0,904, TLI = 0,924, CFI = 0,941 und RMSEA = 0,093 und können somit die Robustheit der Einstellungsskala mit der hier vorliegenden Untersuchungspopulation untermauern.

5.5.2 Überprüfung der Hypothesen zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion anhand einer strukturgeleichungsanalytischen Erforschung der Zusammenhänge

Mit dem nachfolgend dargestellten Strukturgleichungsmodell werden die kausalen Abhängigkeiten überprüft, die in Hypothese 5f und 5g angenommen wurden. Die abhängigen Variablen sind die beiden latenten Konstrukte der Einstellung zu Inklusion, die bereits in dem oben vorliegenden Strukturgleichungsmodell getestet wurden. Faktor eins ist die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung und Faktor zwei die Einstellung zur sozialen Inklusion. Die beiden Faktoren sind als latente Variable modelliert.

Eine weitere latente Variable stellt die Lehrer-Selbstwirksamkeit dar, sie setzt sich aus zehn Items zusammen und hatte in den bivariaten und multivariaten Analysen eine signifikante Erklärungskraft auf den Faktor zur schulischen Förderung und Unterstützung und den Faktor zur sozialen Inklusion. Von der Lehrer-Selbstwirksamkeit wird ein direkter Einfluss auf die schulische Förderung und Unterstützung sowie auf die soziale Inklusion angenommen.

Bei den qualitativen Merkmalen sind die positiven emotionalen Kontakterfahrungen, die als latentes Konstrukt dargestellt werden und sich aus vier Items der Contact with Disabled Persons Skala speisen. Von den positiven emotionalen Kontakterfahrungen werden direkte Effekte auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit, die schulische Förderung und Unterstützung sowie die soziale Inklusion getestet.

Bei den quantitativen Kontaktmerkmalen handelt es sich um die manifesten Variablen Anzahl an Kontaktpersonen mit Behinderung und die Zeit, seit wann die Befragten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Einflüsse werden von der Anzahl an Kontaktpersonen auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen und die beiden abhängigen Faktoren schulische Förderung und Unterstützung sowie soziale Inklusion untersucht. Bei der Zeit, seit wann der Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht, wird ebenfalls der Einfluss auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen und die beiden Faktoren schulische Förderung und Unterstützung sowie soziale Inklusion überprüft.

Zudem werden Fortbildungen zum Thema Inklusion in das Modell aufgenommen, da diese in den vorangegangenen Analysen im Vergleich zu den inklusiven Unterrichtserfahrungen einen überwiegend signifikanten Einfluss auf die Einstellung hatten. Ein Einfluss der Fortbildungen

wird auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit, die schulische Förderung und Unterstützung sowie die soziale Inklusion angenommen.

Zudem wird der Einfluss des beruflichen Kontaktes auf die beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion getestet, denn in den bivariaten Analysen hatte der berufliche Kontext einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie auf die soziale Inklusion. Bei den bisherigen multivariaten Analysen ging es vor allem um die Frage, welche Einflussfaktoren das Bestehen von privatem oder beruflichem Kontakt näher erklären können. Hier soll zudem der Einfluss des beruflichen Faktors auf die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie auf die soziale Inklusion getestet werden.

In den Strukturgleichungsmodellen werden nur signifikante Pfade des Modells wiedergegeben, das dient vor allem der Übersichtlichkeit. In Abbildung 4 sind die latenten (nicht beobachtbaren) Variablen in Form von Ellipsen und die manifesten Variablen in Kastenform dargestellt. Die Richtung der Pfeile zwischen den Variablen symbolisiert die Kausalstruktur.

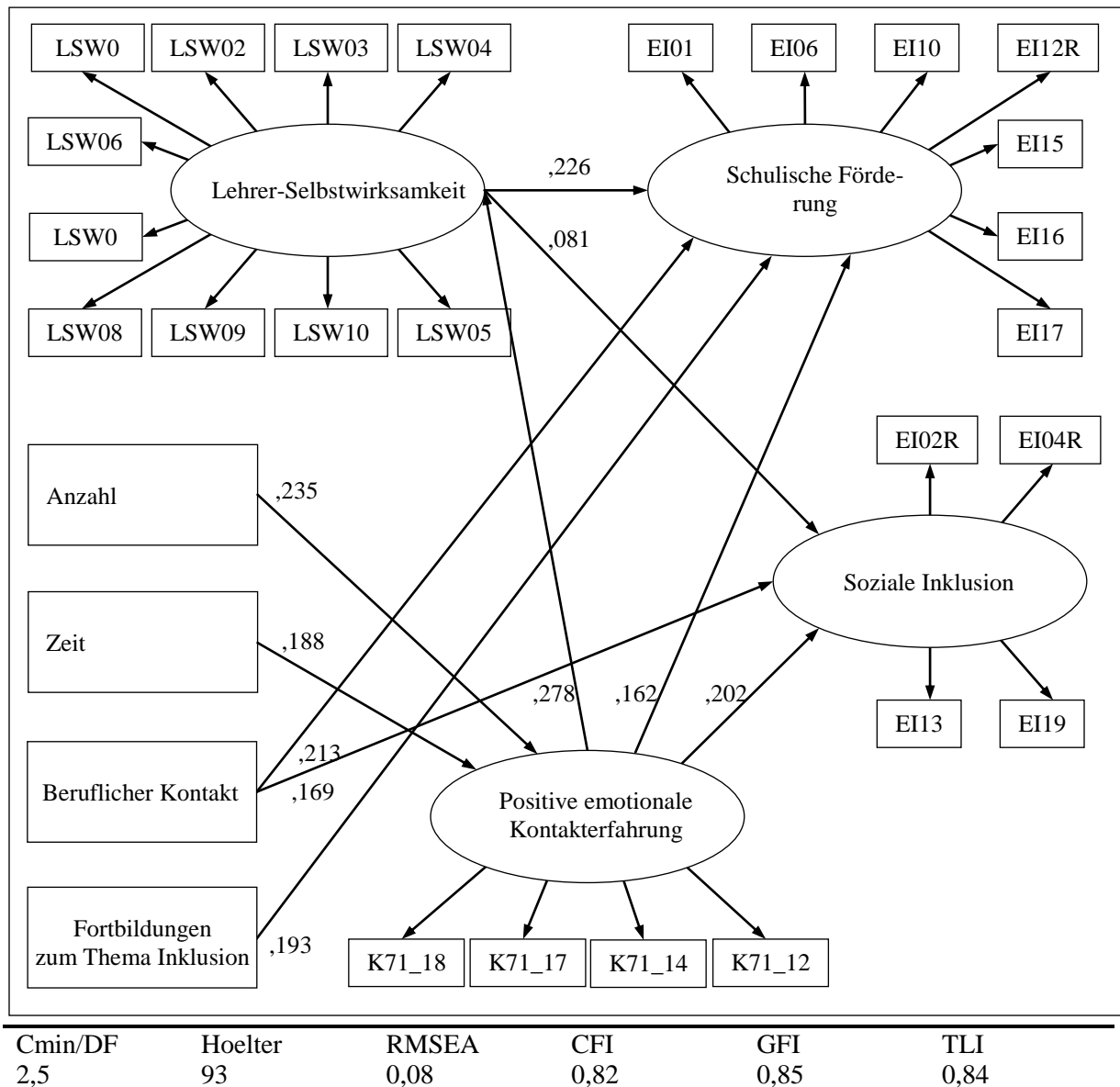


Abbildung 4: Strukturgleichungsmodell II

Der normierte Chi-Quadrat-Wert liegt bei 2,5, so dass von einem guten Modellfit ausgegangen werden kann. Die kritische Stichprobengröße, welche der Hoelter Test anzeigt, liegt in dem vorliegenden Modell bei $n=93$. Demnach ist bei einer Stichprobengröße von $n=93$ die Grenze, bei welcher das Modell aufgrund des Chi-Quadrat-Wert mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 0,05$ noch angenommen worden wäre. Die Nullhypothese kann bei einem Stichprobenumfang von $n=200$ abgelehnt werden. Aufgrund der bekannten Fallzahlschwäche, des Chi-Quadrat-Wertes (siehe Kapitel 4.4) ist es sinnvoll, den RMSEA zu berücksichtigen. Der RMSEA liegt in diesem Modell bei 0,08 und zeigt damit einen akzeptablen Modellfit an und auch der PCLOSE liegt unter $\alpha = 0,05$. Der GFI liegt bei einem nicht

optimalen Wert von 0,85⁶⁵, auch der TLI ist mit 0,84 nicht optimal und der CFI liegt ebenfalls etwas unter den geforderten 0,9. Allerdings basiert das vorliegende Modell auf einer modellhaften Darstellung, die mit den aufgestellten aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen überprüft werden sollten. Dazu liegen die Werte nahe an den Grenzen einer guten Modellanpassung.

Für die vier latent modellierten Variablen zeigen sich überwiegend hohe Korrelationen, die für eine stimmige Darstellung des Konstrukts sprechen. Für die Lehrer-Selbstwirksamkeit kann gezeigt werden, dass sie sowohl einen direkten Einfluss auf die schulische Förderung und Unterstützung hat, als auch auf die soziale Inklusion. Wobei sich eindeutig zeigt, dass der Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die schulische Förderung und Unterstützung stärker (0,226) ist als auf die soziale Inklusion (0,081) hier ist der Einfluss relativ schwach, das bestätigt die bereits vorangegangenen Regressionsergebnisse.

Bei den qualitativen Kontaktmerkmalen wurden die positiven emotionalen Kontakterfahrungen und deren Einfluss auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit (,278), die schulische Förderung und Unterstützung (,162) sowie die soziale Inklusion (,202) betrachtet. Es zeigt sich, dass positive emotionale Kontakterfahrungen von Bedeutung sind, sowohl für die Lehrer-Selbstwirksamkeit, als auch für die Einstellung. Für die positiven emotionalen Kontakterfahrungen kann demnach sowohl ein direkter Effekt auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit als auch auf die beiden Faktoren der Einstellung verzeichnet werden. Zudem kann ein indirekter Effekt vermittelt über die Lehrer-Selbstwirksamkeit aufgezeigt werden. So kann die Bedeutung der emotionalen Kontakterfahrungen für die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie auf die soziale Inklusion eindeutig aufgezeigt werden.

Von den quantitativen Merkmalen von Kontakt hat die Anzahl an Kontaktpersonen, die Befragte haben, einen direkten Einfluss auf das Erleben von positiven emotionalen Kontakterfahrungen (,235), aber keinen Einfluss auf die Einstellung. Ebenfalls einen direkten Einfluss auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen (,188) hat die Zeit, seit wann der Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht. Bei der Zeit zeigt sich allerdings ebenfalls kein Einfluss auf die schulische Förderung und Unterstützung und auf die soziale Inklusion. Das allgemeine Kontaktmerkmal beruflicher Kontakt hat einen direkten Einfluss auf die schulische

⁶⁵ Das in Abbildung 4 vorliegende Modell erreicht zwar nicht immer die vorgegebenen Richtwerte, allerdings kann es nichtsdestotrotz gewinnbringend sein, das Modell in die Arbeit aufzunehmen und die Ergebnisse zu diskutieren. Dass ein Teil der Richtwerte nicht die erforderlichen Grenzen erreichen, kann an der kleinen Stichprobe liegen. Diese Vermutung liegt nahe, denn die Ergebnisse im Strukturgleichungsmodell bestätigen die Ergebnisse der vorausgegangenen Untersuchungen. Die Darstellung des Modells in der vorliegenden Arbeit kann ferner damit begründet werden, dass zukünftige Studien, die über eine größere Fallzahl verfügen, die Überprüfung der hier vorliegenden Struktur, weiterführende Erkenntnisse zu dem Thema liefern kann.

Förderung und Unterstützung (,213) und einen direkten Einfluss auf die soziale Inklusion (,169).

Die Fortbildungen zum Thema Inklusion hat einen direkten Einfluss auf die schulische Förderung und Unterstützung (,193). In den Regressionsmodellen hatte die Fortbildung nicht auf die schulische Förderung und Unterstützung einen signifikanten Einfluss sondern auf die soziale Inklusion.

Abschließend müssen die relevanten Parameterschätzer mit den formulierten Hypothesen abgeglichen werden, um so Aussagen zu den in der Hypothese angenommenen Einflüssen machen zu können. Bereits eingangs wurden alle angenommenen theoretischen Zusammenhänge beschrieben, in Abbildung 4 sind allerdings nur die signifikanten Zusammenhänge dargestellt, demnach müssen die nicht signifikanten Zusammenhänge kurz thematisiert werden.

In Hypothese 5f und 5g wurde ein direkter Einfluss von berufsspezifischen Merkmalen auf die schulische Förderung und Unterstützung sowie auf die Einstellung zu der sozialen Inklusion angenommen. Bei den berufsspezifischen Merkmalen hatte sich bei den Regressionsanalysen lediglich die Lehrer-Selbstwirksamkeit als signifikantes Merkmal zur Erklärung der Einstellung herausgestellt. Wie aus Tabelle 49 und Abbildung 4 ersichtlich, kann der direkte Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit bestätigt werden.

Anhand der Regressionsanalysen konnte festgestellt werden, dass die positiven emotionalen Kontakterfahrungen das einzige qualitative Merkmal des Kontaktes ist, das einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung hat. Dieser direkte Einfluss wird in dem Strukturgleichungsmodell überprüft und zudem wird ein indirekter Einfluss der positiven emotionalen Kontakterfahrungen auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit angenommen. Alle drei angenommenen Zusammenhänge können signifikant bestätigt werden, am stärksten ist der Einfluss der positiven emotionalen Kontakterfahrungen auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Für das quantitative Merkmal Anzahl an Kontaktpersonen wird ein Einfluss auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen und die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion angenommen. Die Anzahl der Kontaktpersonen hat lediglich auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen und keinen direkten Einfluss auf die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion. Das hatte sich bereits in den vorausgegangenen Analysen gezeigt. Ein weiteres quantitatives Merkmal von Kontakt stellt die Zeit dar, seit wann Befragte Menschen mit Behinderung kennen. Es werden ebenfalls die drei direkten Zusammenhänge wie bereits bei der Anzahl der Kontaktpersonen angenommen. Einen signifikanten Einfluss der Zeit kann auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen festgestellt werden. Das unterstreicht abermals die Bedeu-

tung der Zeit. Für die quantitativen Merkmale zeigt sich demnach lediglich der bereits in den vorangegangenen Analysen bestehende Zusammenhang mit den positiven emotionalen Kontakterfahrungen. Für die Einstellung scheinen auf Basis der vorliegenden Untersuchung die quantitativen Merkmale von Kontakt lediglich indirekt von Bedeutung zu sein.

Tabelle 49: Hypothesen zu Faktor 1/Faktor 2 und deren Zusammenhang

Hypothese	Direkter Zusammenhang
Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die schulische Förderung und Unterstützung.	,226
Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die soziale Inklusion.	,081
Einfluss der positiven emotionalen Kontakterfahrungen (qualitative Kontaktmerkmale) auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit.	,278
Einfluss der positiven emotionalen Kontakterfahrungen (qualitative Kontaktmerkmale) auf die schulische Förderung und Unterstützung.	,162
Einfluss der positiven emotionalen Kontakterfahrungen (qualitative Kontaktmerkmale) auf die soziale Inklusion.	,202
Anzahl der Kontaktpersonen (quantitative Kontaktmerkmale) auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen.	,235
Anzahl der Kontaktpersonen (quantitative Kontaktmerkmale) auf die schulische Förderung und Unterstützung.	Wird verworfen
Anzahl der Kontaktpersonen (quantitative Kontaktmerkmale) auf die soziale Inklusion.	Wird verworfen
Die Zeit, seit wann Befragte Menschen mit Behinderung kennen (quantitatives Kontaktmerkmal) auf die positiven emotionalen Kontakterfahrungen.	,188
Die Zeit, seit wann Befragte Menschen mit Behinderung kennen (quantitatives Kontaktmerkmal) auf die schulische Förderung und Unterstützung.	Wird verworfen
Die Zeit, seit wann Befragte Menschen mit Behinderung kennen (quantitatives Kontaktmerkmal) auf die soziale Inklusion.	Wird verworfen
Der Kontakt im beruflichen Kontext hat einen Einfluss auf die schulische Förderung und Unterstützung	,213
Der Kontakt im beruflichen Kontext hat einen Einfluss auf die soziale Inklusion	,169
Die Anzahl der Fortbildungen auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit.	Wird verworfen
Die Anzahl der Fortbildungen auf die schulische Förderung und Unterstützung.	,193
Die Anzahl der Fortbildungen auf die soziale Inklusion.	Wird verworfen

Ein allgemeines Kontaktmerkmal, das in den bivariaten Analysen signifikant Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne beruflichen Kontakt und der Einstellung zu Inklusion aufgezeigt hat, wird in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen. Daher wird von einem direkten Einfluss des beruflichen Kontaktes auf die Einstellung zur schulischen Förderung und

Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion ausgegangen. Der direkte Einfluss des beruflichen Kontaktes kann für beide Faktoren der Einstellung bestätigt werden.

Drei Zusammenhänge werden bezüglich des Einflusses von Fortbildungen formuliert. Ein direkter Einfluss auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit und ein direkter Einfluss auf die schulischen Förderung und Unterstützung sowie die soziale Inklusion. Der direkte Einfluss von Fortbildungen kann lediglich für den Faktor schulische Förderung und Unterstützung belegt werden. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch mit dem Ergebnis der Regressionsanalysen, diese hatten einen signifikanten Einfluss von Fortbildungen auf die soziale Inklusion und die Gesamteinschätzung gezeigt, nicht aber auf die schulische Förderung und Unterstützung. Allerdings hatte sich auf bivariater Ebene signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Befragten mit und ohne Fortbildung und der Faktoren sowie der Gesamteinschätzung zur Inklusion gezeigt. Der stärkste Unterschied war bei Befragten mit und ohne Fortbildung und der Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung, damit stützt das bivariate Ergebnis das Ergebnis des Strukturgleichungsmodells. Einen direkten Einfluss haben die Fortbildungen auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit.

6. Diskussion und Fazit

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Aussagen zu den Hypothesen

Die vorliegende Arbeit hat sich in vier zu untersuchende Themenblöcke aufgeteilt. Beginnend mit der Analyse des Kontaktverhaltens der Befragten zu Menschen mit Behinderung. Die Analyse des Kontaktes war ein zentraler Forschungsgegenstand dieser Studie. Zu der sogenannten Kontakthypothese gibt es eine Vielzahl an Studien (u.a. Hicks & Spaner, 1962; Ralph, 1968, Malla & Shaw, 1987; Shera & Delva-Tauiili, 1996; West, Holmes und Hewstone, 2011), allerdings mangelt es oftmals an einer differenzierten Betrachtung des Kontaktes. Das war die Ausgangslage, die im Stand der Forschung dargestellt wurde.

Für die vorliegende Untersuchung wurde daraufhin eine umfangreiche Operationalisierung des Kontaktes vorgenommen, so dass die Unterscheidung nach allgemeinen, qualitativen und quantitativen Merkmalen von Kontakt möglich wurde.

Nach der umfangreichen Analyse des Kontaktverhaltens erfolgte im Themenblock zwei die Untersuchung zu bestehenden Freundschaften zwischen den Befragten und Menschen mit Behinderung. Die Untersuchung der Freundschaften bezieht sich auf Pettigrew (2000), der den Freundschaften eine große Bedeutung zuspricht, für ihn beinhalten Freundschaften optimale Bedingungen des Kontaktes. Dabei bezieht sich Pettigrew auf die vier Bedingungen des Kontaktes nach Allport (1958), die im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellt wurden (Kapitel 2.2.2).

Die Analyse nach der Form der Behinderung, welche die Kontaktpersonen der Befragten haben, ist der dritte Untersuchungsbereich. Der im Theorieteil beschriebene Ansatz von Cloerkes (1979; 2001) und der Stand der Forschung (u.a. Forlin 1995; Gebhardt et al., 2011; Meyer, 2011; Sze 2009) haben die Bedeutung der Form der Behinderung für den Kontakt zu Menschen mit Behinderung und für das Fortschreiten der Inklusion hervorgehoben.

Letztendlich stellen soziodemographische und berufsspezifische Merkmale sowie das Wissen zum Thema Inklusion den vierten zu untersuchenden Themenblock dar. Aus dem Stand der Forschung ist bereits hervorgegangen, dass die soziodemographischen Merkmale Alter und Geschlecht (u.a. Avramidis und Norwich, 2002) sowohl bei dem Kontakt als auch in Bezug auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung und die Einstellung zu Inklusion eine untergeordnete Rolle spielen. Bei den berufsspezifischen Merkmalen haben sich vor allem die Lehrer-Selbstwirksamkeit (u.a. Treder, Morse & Ferron, 2000; Taylor & Ringlaben, 2012; Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Hellmich & Görel, 2014; Urton, Wilbert & Henemann, 2014; Heyl et al., 2012) und die Schulart (u.a. Avramidis & Norwich, 2002;

Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Woodcock, 2013; Verband für Bildung und Erziehung, 2015) als Einflussfaktoren für die Einstellung zu Inklusion gezeigt. Zu den Berufserfahrungen wurden vor allem deskriptive Aussagen gemacht. Abschließend wurden die einzelnen Einflussfaktoren aus den vier Themenblöcken mit der Einstellung zu Inklusion in Verbindung gebracht, das war der zweite wesentliche Forschungsgegenstand.

Hypothese 1 hatte den ersten Themenblock, die Analyse des Kontaktverhaltens als Untersuchungsgegenstand. Zunächst ging es um die allgemeinen Merkmale von Kontakt, diese beinhalten den sozialen Kontext, in dem der Kontakt stattfindet. Mit Hypothese 1a wird auf die Erklärung von privatem Kontakt zu Menschen mit Behinderung eingegangen. Angenommen wird, dass privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung eher jüngere und weibliche Befragte haben. Zudem könnten Sonderschullehrkräfte, die bereits in der Schule Kontakt haben, auch im privaten Umfeld mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, weil über den beruflichen Kontakt Berührungsängste abgebaut werden und darüber der private Kontakt gefördert wird (zum Beispiel zu Eltern von Kindern mit Behinderung).

Hypothese 1a kann in Bezug auf den Einfluss des Geschlechts und den Einfluss der Schulart der Befragten bestätigt werden. Der angenommene Einfluss des Alters kann nicht bestätigt werden. Im Stand der Forschung konnte teilweise der gleiche Einfluss des Geschlechts festgestellt werden, dass Frauen mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Der fehlende Einfluss des Alters ist nicht ungewöhnlich. Der Einfluss der Schulart kann im Kontext der Studienergebnisse aus dem Stand der Forschung als schlüssig gesehen werden. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Sonderschullehrkräfte tendenziell eine positivere Einstellung zu Inklusion haben als Lehrkräfte an Regelschulen (u.a. Avramidis & Norwich, 2002; Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Woodcock, 2013; Verband für Bildung und Erziehung, 2015).

Hypothese 1b betrachtet Befragte, die im privaten und beruflichen Kontext Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben. Angenommen wurde, dass eher jüngere, weibliche Befragte mit Fortbildung zum Thema Inklusion Kontakt im privaten und beruflichen Kontext haben. Dabei wurde berücksichtigt, inwieweit es Unterschiede nach der Schulart der Befragten gibt.

Hypothese 1b kann für den Einfluss des Geschlechts, der Schulart und der Fortbildung zum Thema Inklusion bestätigt werden, es kann kein Einfluss des Alters festgestellt werden. Wie in Hypothese 1a kann wieder der Einfluss des Geschlechts und der Schulart gesehen werden. Neu hinzugekommen ist die Untersuchung des Einflusses von Fortbildungen zum Thema Inklusion. Der Stand der Forschung hat gezeigt, dass der Einfluss des Wissens weniger stark ist als der Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Al-

lerdings konnte auch ein eigenständiger Effekt von Fortbildungen aufgezeigt werden. Der Einfluss des Wissens vermittelt über die Fortbildung zeigt sich hier in Bezug auf den Kontakt. In Hypothese 1c ging es um die Kontakthäufigkeit in den verschiedenen sozialen Lebenssituationen, die über die CDP-Skala von Yuker und Hurley abgefragt wurde. Es wurde angenommen, dass die Kontakthäufigkeit alters- und geschlechtsabhängig, abhängig von der Schulart der Befragten und von bestehenden Freundschaften ist. Hypothese 1c kann für den Einfluss der Freundschaft und der Schulart der Befragten bestätigt werden. Während beim privaten Kontakt und dem Kontakt im privaten und beruflichen Kontext der Einfluss des Geschlechts festgestellt werden konnte, zeigt sich über die verschiedenen sozialen Lebenssituationen kein Einfluss des Geschlechts. Dieses Ergebnis spiegelt die Unstimmigkeit der Ergebnisse aus dem Stand der Forschung zum Einfluss des Geschlechts wider. Der fehlende Alterseinfluss hat sich bislang über alle Ergebnisse gezeigt. Eine weitere Bestätigung der bisherigen Ergebnisse zum Einfluss der Schulart liefert auch die Untersuchung der Kontakthäufigkeit. Lehrkräfte an Sonderschulen haben mehr Kontakt über die verschiedenen sozialen Situationen als Lehrkräfte an Grundschulen und weiterführenden Schulen. Getestet wurde hier der Einfluss des Kontaktes. Das Ergebnis, dass Befragte mit Freundschaften zu Menschen mit Behinderung mehr Kontakt über die verschiedenen sozialen Situationen haben, stellt ein schlüssiges und logisch nachvollziehbares Ergebnis dar. Damit konnte ein kleiner Beitrag dazu geleistet werden, Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung näher zu beschreiben.

Hypothese 1d beinhaltete die emotionalen Kontakterfahrungen. Emotionale Kontakterfahrungen sind abhängig von den berufsspezifischen Merkmalen der Befragten, den quantitativen Kontaktmerkmalen und der Form der Behinderung der Kontaktpersonen. Lehrkräfte an Sonderschulen haben insgesamt häufiger Kontakt. Differenziert nach der Art des Kontaktes zeigt sich auch, dass Sonderschullehrkräfte häufiger positive und negative emotionale Kontakterfahrungen machen, als ihre Kollegen an Grundschulen und an weiterführenden Schulen. Ebenso positiv wirkt sich die Lehrer-Selbstwirksamkeit aus. Der positive Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit steht im Einklang mit den Ergebnissen aus dem Stand der Forschung (u.a. Hellmich & Görel, 2014; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014; Heyl et al., 2012).

Eine weitere differenzierte Aussage nach der Art des Kontaktes kann für die quantitativen Merkmale von Kontakt gemacht werden. Diese Ergebnisse lassen sich gut miteinander vereinbaren, denn die Zeit, seit wann der Kontakt besteht, bestimmt die emotionalen Kontakterfahrungen. Für Pettigrew (2001) war die Zeit ein wichtiger Faktor, für den Kontakt mit Menschen mit Behinderung. Das vorliegende Ergebnis bestätigt den Einfluss der Zeit, gemessen über die Dauer, seit wann der Kontakt besteht.

Für die Form der Behinderung zeigen sich vor allem die bereits im Stand der Forschung beschriebenen Unterschiede zu Menschen mit geistiger Behinderung (u.a. Karnilowicz, Sparrow & Shinkfield, 1994). Wobei die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie differenzierter sind und aufzeigen, dass genauso positive als auch negative emotionale Kontakterfahrungen mit Menschen mit geistiger Behinderung angegeben werden. So dass nicht per se gesagt werden kann, dass der Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung negativ belegt ist. Das ist eine interessante Erkenntnis, denn Menschen mit geistiger Behinderung werden oftmals mit negativen Vorurteilen konfrontiert (u.a. Akrami, Ekehammar, Claesson & Sonnander, 2006). In unserer Gesellschaft sind kognitive Fähigkeiten von großer Bedeutung, eine geistige Behinderung stellt eine Minderung der kognitiven Fähigkeiten dar, diese Tatsache kann die oftmals beschriebenen negativen Reaktionen auf Menschen mit einer geistigen Behinderung mit erklären. Somit kann Hypothese 1d bestätigt werden.

In Hypothese 2 wurde der Einfluss von Freundschaften auf die Einstellung zu Inklusion angenommen. Hypothese 2a geht davon aus, dass Befragte, die Freundschaften zu Menschen mit Behinderung haben, eine positivere Einstellung zu Inklusion aufweisen als Menschen, die keine intergruppalen Freundschaften haben. In keinem der getesteten Modelle, welche die Einstellung zu Inklusion untersuchen, haben Freundschaften einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung.

In Hypothese 2b geht es um die Erklärung von bestehenden Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Zur Erklärung von bestehenden Freundschaften haben sowohl qualitative als auch quantitative Merkmale von Kontakt einen Einfluss. Denn Kontakthäufigkeit und Dauer des bestehenden Kontaktes sind ebenso wichtig für Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, wie das Erleben von positiven und negativen emotionalen Kontakterfahrungen. Zudem hat die Form der Behinderung einen Einfluss auf bestehende Freundschaften. Hypothese 2b kann teilweise bestätigt werden, quantitative Merkmale von Kontakt und die Merkmale der Kontaktperson tragen signifikant zur Erklärung von Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung bei. Vor allem der bereits beschriebene Einfluss der Zeit, der für die Intensivierung von Kontakt und damit das Entstehen von Freundschaften von Bedeutung ist, kann abermals bestätigt werden. Genauso der Einfluss der Kontakthäufigkeit. Kein Einfluss der qualitativen Merkmale von Kontakt war so nicht zu erwarten, zeigt aber abermals auf, wie kompliziert es ist, den Kontakt genau zu untersuchen. Für die Form der Behinderung zeigt sich wieder, dass es Unterschiede nach der Form der Behinderung gibt und dass diese einen Einfluss auf den Umgang miteinander hat. In der vorliegenden Untersuchung kann die Bedeutung von Freundschaften zwischen Menschen mit

und ohne Behinderung für die Einstellung zu Inklusion nicht nachgewiesen werden. Forschungsergebnisse zu Freundschaften gehen vor allem auf die Rahmenbedingungen für das Entstehen von Freundschaften ein (u.a. Johanson & Johanson, 1981). Mit den hier vorliegenden Ergebnissen können allerdings durchaus Aussagen zum Kontaktverhalten zwischen Befragten mit und ohne Freundschaften zu Menschen mit Behinderung gemacht werden.

In Hypothese 3 lag der Fokus auf dem Einfluss der Form der Behinderung. Mit Hypothese 3a wurde geprüft, ob die Einschätzung der Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit der Form der Behinderung variieren. Die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme werden von den Befragten als unabhängig von der Form der Behinderung bezeichnet, so dass Hypothese 3a nicht bestätigt werden kann.

In Hypothese 3b ging es um den Einfluss der Form der Behinderung auf das emotionale Erleben von Kontakt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass es Unterschiede im emotionalen Erleben von Kontakt nach der Form der Behinderung der Kontaktpersonen gibt. Demnach kann Hypothese 3b bestätigt werden.

In Hypothese 3c wurde angenommen, dass Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung in Zusammenhang mit der Form der Behinderung besteht. Die Ergebnisse zeigen, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit bestehender Freundschaften nach der Form der Behinderung gibt, wie in Hypothese 3c angenommen wird.

In Hypothese 3d wurde von einem unterschiedlichen Kontaktverhalten nach der Form der Behinderung ausgegangen. Die Ergebnisse zeigen, dass es nach der Form der Behinderung Unterschiede im Kontakt und den Kontaktarten gibt, somit kann Hypothese 3d bestätigt werden. Die aus der vorliegenden Untersuchung resultierenden Ergebnisse zur Form der Behinderung bestätigen die vorgestellten Studienergebnisse aus dem Stand der Forschung (u.a. Thomas, Foreman und Remenyi, 1985; Newberry und Parish, 1997).

In Hypothese 4 ging es um den Einfluss der soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmale und das Wissen zum Thema Inklusion, vermittelt über die Fortbildung zum Thema Inklusion. Für Hypothese 4a wurde der Zusammenhang zwischen Fortbildungen zum Thema Inklusion und der Einstellung zu Inklusion postuliert. Dieser angenommene Zusammenhang kann auf bivariater Ebene aufgezeigt werden, in den Regressionsanalysen und dem Strukturgleichungsmodell kann der positive Einfluss der Fortbildung zum Thema Inklusion auf die Einstellung zu Inklusion überwiegend bestätigt werden. Wobei im Strukturgleichungsmodell kein Einfluss der Fortbildung auf den Faktor der sozialen Inklusion nachweisbar ist.

In Hypothese 4b wurde auf die Schulart der Befragten und die Einstellung zu Inklusion Bezug genommen. Die Ergebnisse zeigen, dass es vor allem zwischen Lehrkräften an Sonderschulen

und Lehrkräften an weiterführenden Schulen Unterschiede gibt. Tabelle 36 zeigt signifikante Unterschiede nach der Schulart und der Einstellung zu Inklusion. Allerdings sind die multivariaten Ergebnisse eher in die Richtung zu interpretieren, dass die Schulart vor allem einen Einfluss auf die Fortbildung zum Thema Inklusion und auf den Kontakt hat.

Hypothese 4c berücksichtigte den Einfluss des Geschlechts auf die Einstellung zu Inklusion und Hypothese 4d das Alter. Hypothese 4c und 4d können für die Einstellung zu Inklusion nicht bestätigt werden. Diese Ergebnisse sind mit den Studienergebnissen aus dem Stand der Forschung vereinbar, denn hier gab es Ergebnisse, die ebenfalls keinen Einfluss von Alter und Geschlecht feststellen konnten oder teilweise eben auch Ergebnisse, die eine positivere Einstellung von Frauen und jüngeren Lehrkräften aufzeigen. Zudem stehen diese Ergebnisse überwiegend im Einklang mit den Ergebnissen zum Kontaktverhalten.

In Hypothese 5 wurden die Einflussfaktoren aus den bereits beschriebenen vier Themenblöcken mit der Einstellung zu Inklusion in Verbindung gebracht. Mit Hypothese 5a wurde angenommen, dass der Kontakt einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion hat. Die Hypothese kann nicht eindeutig bestätigt werden. Über die vier Möglichkeiten, den Kontakt genauer zu bestimmen, zeigt sich, dass die oberflächliche Abfrage des Kontaktes keine signifikanten Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Kontakt und den Einstellungsmerkmalen liefert. Genauso verhält es sich bei Befragten mit Kontakt im privaten Lebensbereich. Bei der differenzierteren Abfrage des Kontaktes nach dem sozialen Kontext, also ob der Kontakt im beruflichen oder privaten Kontext stattfindet, zeigt sich, dass der berufliche Kontakt mit einer positiveren Einstellung einhergeht. Zudem zeigt sich ein Unterschied in der Einstellung bei Befragten, die im beruflichen und privaten Kontext Kontakt haben und Befragte, die lediglich in einem Kontext Kontakt haben. Im Theorieteil und im Stand der Forschung der vorliegenden Arbeit wurde bereits angesprochen, dass die Operationalisierung von Kontakt nicht ganz einfach ist und nach der Art der Operationalisierung des Kontaktes kann es zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, das kann anhand der Analysen zu Hypothese 5a bestätigt werden.

Hypothese 5b postulierte, dass Befragte, die in beiden sozialen Kontexten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, eine positivere Einstellung zu Inklusion haben. Die Hypothese kann nicht eindeutig bestätigt werden.

In Hypothese 5c wurde angenommen, dass je häufiger der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung besteht, desto positiver die Einstellung ist. Die Ergebnisse zu Hypothese 5c sind nicht eindeutig, für die Gesamteinschätzung und die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung kann tendenziell ein Unterschied nach der Kontakthäufigkeit

angenommen werden, nicht für die Einstellung zur sozialen Inklusion. Es zeigen sich hier allerdings auch Unterschiede nach der Art der Operationalisierung der Kontakthäufigkeit. Demnach scheint der Kontext, in dem der Kontakt stattfindet weniger bedeutend zu sein, als die Kontakthäufigkeit, diese hatte sich ja bereits als teilweise relevant für die Einstellung zu Inklusion erwiesen.

In Hypothese 5d und 5e ging es um das emotionale Erleben von Kontakt. Für die positiven emotionalen Kontakterfahrungen kann Hypothese 5d bestätigt werden. Hypothese 5e, in der angenommen wird, dass negative emotionale Kontakterfahrungen sich negativ auf die Einstellung zu Inklusion auswirken, kann hier nicht bestätigt werden. Das ist ein interessantes Ergebnis, denn positive und negative emotionale Kontakterfahrungen haben eine unterschiedliche Wirkung. Während die positiven emotionalen Kontakterfahrungen sich positiv auf die Einstellung auswirken, scheinen bei den negativen emotionalen Kontakterfahrungen andere Mechanismen zu wirken. Die einfache Annahme, dass sich positive Erfahrungen positiv auswirken und negative eben negativ auf die Einstellung, kann so nicht bestätigt werden.

Die Hypothesen 5f bis 5h bezogen sich auf den Einfluss von berufsspezifischen Merkmalen, qualitativen und quantitativen Merkmalen von Kontakt, Fortbildung zum Thema Inklusion und inklusive Unterrichtserfahrungen. Bei den berufsspezifischen Merkmalen sind es die Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Schulart der Befragten, die sich aus den voran gegangenen Analysen als relevant herauskristallisiert haben und somit in die Regression eingegangen sind. Bei den quantitativen Merkmalen von Kontakt war es die Kontakthäufigkeit. Allerdings muss bei der Kontakthäufigkeit berücksichtigt werden, dass es sich hier nicht um die Kontakthäufigkeit nach Yuker und Hurley handelt sondern, um die kategoriale Abfrage, die für die multivariaten Analysen dichotomisiert wurde und deren Aussagekraft schwächer ist (siehe Kapitel 5.2.1).

Für die drei Regressionen zeigt sich ein Unterschied bezüglich der Einflussfaktoren aber auch eindeutige Gemeinsamkeiten was die Einflussfaktoren angeht. Der Unterschied bezieht sich auf den Faktor schulische Förderung und Unterstützung. Die Regression zeigt den positiven Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit und den positiven emotionalen Kontakterfahrungen allerdings keinen Einfluss der Fortbildung zum Thema Inklusion. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit hat demnach für die beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion und der Gesamteinschätzung konsistent einen positiven Einfluss. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Fortbildung zum Thema Inklusion. Das ist kein überraschendes Ergebnis, denn in den bivariaten Analysen hatte sich dieser Einfluss bereits gezeigt gehabt. Für den Faktor soziale Inklusion und die Gesamteinschätzung zeigt sich ein stimmiges Bild was die Einflussfaktoren angeht. Die drei

Merkmale Lehrer-Selbstwirksamkeit, positive emotionale Kontakterfahrungen und Fortbildungen zum Thema Inklusion wirken sich positiv auf die Einstellung aus. Das gleiche Bild zeigt sich auch bezüglich Hypothese 5i, hier sind es ebenfalls die Lehrer-Selbstwirksamkeit, positive Kontakterfahrungen und Fortbildungen zum Thema Inklusion, die sich positiv auf die Verhaltensbereitschaft auswirken. Zudem wirken sich bestehende inklusive Unterrichtserfahrungen positiv auf die Verhaltensbereitschaft aus, im nächsten Jahr eine inklusive Klasse zu unterrichten. Das Strukturgleichungsmodell, das auf die Hypothesen 5f und 5g Bezug nimmt, kann ergänzende Ergebnisse liefern. So kann der direkte Einfluss des beruflichen Kontaktes zusätzlich nachgewiesen werden und dass die quantitativen Merkmale wie Zeit und Anzahl der Kontaktpersonen signifikant mit den positiven Kontakterfahrungen in Verbindung stehen. Die Ergebnisse sind zusammenfassend in Tabelle 48 dargestellt.

Tabelle 50: Hypothesen, Operationalisierung und erwarteter/beobachteter Zusammenhang

Hypothese	Unabhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Abhängige Variable	Beobachteter Zusammenhang
H1a	Alter (jünger)	-	Privater Kontakt zu	n.s.
	Weiblich (männlich)	+	Menschen mit	+
	Berufsspezifische Merkmale (Sonderschule)	-	Behinderung	-
H1b	Alter (jünger)	-	Kontakt im privaten und beruflichem Lebenskontext	n.s.
	Weiblich (männlich)	+		+
	Schulart (Sonderschule)	-		-
	Fortbildung	+		+
H1c	Alter	-/+	Kontakthäufigkeit über verschiedene soziale Lebenssituationen	n.s.
	Weiblich (männlich)	+		n.s.
	Schulart (Sonderschule)	-/+		-
	Freundschaften	+		+
H1d	Schulart (Sonderschule)	-/+	Emotionale Kontakterfahrungen	-
	Lehrer-Selbstwirksamkeit	+		+
	Quantitativen Kontaktmerkmalen	+		+/n.s.
	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+		+/n.s.
H2a	Freundschaften	+	Einstellung zu Inklusion	n.s.
H2b	Quantitativen Kontaktmerkmalen	+	Freundschaften	+/n.s.
	Qualitative Kontaktmerkmalen	+		n.s.
	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+		+/n.s.
H3a	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+	Kontaktaufnahme	n.s.
H3b	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+	Emotionales Erleben	+
H3c	Merkmale der Kontaktperson (Geistige Behinderung)	-/+	Freundschaften	+
H3d	Merkmale der Kontaktperson	-/+	Kontaktverhalten	+

	(Geistige Behinderung)			
H4a	Fortbildung	+	Einstellung zu Inklusion	Teils/teils
H4b	Schulart (Sonderschule)	-/+	Einstellung zu Inklusion	Teils/teils
<i>(Fortsetzung Tabelle 50)</i>				
Hypothese	Unabhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Abhängige Variable	Beobachteter Zusammenhang
H4c	Weiblich (männlich)	-/+	Einstellung zu Inklusion	n.s.
H4d	Alter	-/+	Einstellung zu Inklusion	n.s.
H5a	Kontakt allgemein	+	Einstellung zu Inklusion	n.s.
	Privater Kontakt	+		n.s.
	Beruflicher Kontakt	+		+
H5b	Beruflicher und privater Kontakt	+	Einstellung zu Inklusion	+/n.s.
H5c	Kontakthäufigkeit	+	Einstellung zu Inklusion	Teils/teils
H5d	Positiv emotional erlebter Kontakt	+	Einstellung zu Inklusion	+
H5e	Negativ emotional erlebter Kontakt	-	Einstellung zu Inklusion	n.s.
H5f	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer-Selbstwirksamkeit)	+	Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung	+
	Berufsspezifische Merkmale Schulart (Sonderschule)	-/+		n.s.
	Quantitativen Kontaktmerkmalen	+		n.s.
	Qualitative Kontaktmerkmalen	+		+/n.s.
	Fortbildung	-/+		n.s.
	Inklusive	+		n.s.
	Unterrichtserfahrungen			
H5g	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer-Selbstwirksamkeit)	+	Einstellung zur sozialen Inklusion	+
	Berufsspezifische Merkmale Schulart (Sonderschule)	-/+		n.s.
	Quantitativen Kontaktmerkmalen	+		n.s.
	Qualitative Kontaktmerkmalen	+		+/n.s.
	Fortbildung	-/+		+
	Inklusive	+		n.s.
	Unterrichtserfahrungen			
H5h	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer- Selbstwirksamkeit)	-/+	Einstellung zu Inklusion	+
	Berufsspezifische Merkmale Schulart (Sonderschule)	+		n.s.
	Quantitativen Kontaktmerkmalen	+		n.s.
	Qualitative Kontaktmerkmalen	+		+/n.s.
	Fortbildung	-/+		+
	Inklusive Unterrichtserfahrungen	+		n.s.
H5i	Berufsspezifische Merkmale (Lehrer- Selbstwirksamkeit)	+	Verhaltensbereitschaft	+
	Berufsspezifische Merkmale	-/+		n.s.

Schulart (Sonderschule)		
Quantitativen Kontaktmerkmalen	+	n.s.
Qualitative Kontaktmerkmalen	+	+/n.s.
Fortbildung	-/+	+
Inklusive Unterrichtserfahrungen	+	+

Anmerkung. Bei dichotomer Ausprägung Referenzkategorie in Klammern.

6.2. Ausblick, Fazit und kritische Reflexion

Ausgangspunkt der Studie war der Befund, dass der Inklusion von Menschen mit Behinderung ein zunehmender Stellenwert zugeschrieben wird. Dies kommt nicht zuletzt in der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zum Ausdruck. Wissenschaftlich stellt sich dabei die Frage nach der Akzeptanz beziehungsweise dem Erfolg von Inklusion, auch und gerade im schulischen Bereich. Dass die schulische Bildung eine Schlüsseldeterminante für die persönliche und berufliche Entwicklung und so schließlich auch für die gesellschaftliche Teilhabe darstellt, kommt der Inklusion gerade im schulischen Kontext eine zentrale Rolle zu. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie die Einstellung von Lehrkräften an Karlsruher Grundschulen, Werkrealschulen, Realschulen, Sonderschulen und Gymnasien zu Inklusion detailliert und empirisch fundiert erforscht.

Die Einstellung zu Inklusion wird stark vom Kontakt zu Menschen mit Behinderung geprägt. Darauf verweist die breite vorliegende und im Rahmen dieser Studie aufgezeigte Forschung. Der Forschungsüberblick verdeutlicht allerdings ein zentrales Problem: Es ist zwar einhellige Meinung in der Forschung, dass dem Kontakt eine Schlüsselrolle zukommt, der Kontakt selbst wird aber nicht ausreichend differenziert betrachtet. Dabei ist es theoretisch als auch empirisch nicht trivial, welche Art von Kontakt wie auf die individuelle Einstellung zu Inklusion wirkt. Daher war es ein zentrales Anliegen der Untersuchung, eine adäquate Konzeptualisierung und Operationalisierung verschiedener Arten von Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung herauszuarbeiten, diese für die empirische Forschung nutzbar zu machen und im Rahmen der Analyse auf ihre Beständigkeit zu testen. Die vorgeschlagene Differenzierung knüpft dabei unmittelbar an den Stand der Forschung zur Kontakthypothese an. Als wichtiger Beitrag zur Forschung ist dabei zu verstehen, dass ‚Kontakt‘ differenziert abgefragt wird und eine Unterscheidung nach der Art des Kontaktes vorgenommen wird. Die Relevanz dieser zunächst theoretisch begründeten Differenzierungsnotwendigkeit kann mit dieser Studie empirisch bestätigt werden.

Der theoretischen Vorarbeit folgend wurde Kontakt in dieser Studie breit gefächert erhoben, so dass in den Analysen, in denen zur Erklärung des Kontaktverhaltens quantitative und qualitative Merkmale von Kontakt eingesetzt wurden und eine klare Trennung zwischen den einzelnen Merkmalen von Kontakt vorgenommen wurde. Dies hat sich, in Verbindung mit der bereits in der Literatur üblichen Kategorie ‚allgemeiner Kontakt‘, als zielführend und empirisch gehaltvoll erwiesen. Die differenzierten Analysen des Kontaktverhaltens zeigen, dass quantitative und qualitative Kontaktmerkmale unterschiedliche Befunde bezüglich ihrer Erklärungskraft zur Einstellung zu Inklusion liefern.

Quantitative Kontaktmerkmale erklären vor allem das Vorhandensein von emotionalen Kontakterfahrungen und bestehenden Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Frühere Befunde der Forschung zur Relevanz des Faktors Zeit, wie sie etwas von Pettigrew vorgelegt wurden, konnten deutlich bestätigt werden. Die Dauer, seit wann der Kontakt besteht, liefert eine signifikante Erklärung für bestehende Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung.

Bei den qualitativen Kontaktmerkmalen zeigt sich, dass diese einen direkten Einfluss auf die Gesamteinschätzung zur Einstellung zu Inklusion haben und auf die Faktoren schulische Förderung und Unterstützung sowie soziale Inklusion. Allerdings ist letztendlich der Einfluss von Freundschaften wesentlich geringer als der Einfluss der weiteren qualitativen Kontaktmerkmale. Positive emotionale Kontakterfahrungen haben den größten Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion. Diese Befunde zeigen deutlich wie wichtig die Unterscheidung nach der Art des Kontaktes ist und geht über die bislang vorliegenden empirischen Befunde zur Wirkung des Kontaktes hinaus. Die dargestellten Ergebnisse zeigen auf, dass es vor allem die emotionalen Kontakterfahrungen sind, welche die Einstellung beeinflussen. Interessanterweise zeigt sich hier jedoch nicht eindeutig, dass negative emotionale Kontakterfahrungen mit einer negativen Einstellung einhergehen und positive emotionale Kontakterfahrungen mit einer positiven Einstellung. Für die positiven emotionalen Kontakterfahrungen kann dieser Einfluss zwar klar belegt werden, nicht aber für die negativen emotionalen Kontakterfahrungen. Denn bei der Gesamteinschätzung der Einstellung zu Inklusion, der schulischen Förderung und Unterstützung sowie der sozialen Inklusion haben lediglich positive emotionale Kontakterfahrungen einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung. Die Wirkung von positiven emotionalen Kontakterfahrungen ist demnach stärker als die von negativen emotionalen Kontakterfahrungen. Damit liefert diese Studie einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung des Zusammenhangs von Kontakt und Einstellung zu Inklusion.

In dem dargestellten Strukturgleichungsmodell wurden Merkmale zugrunde gelegt, die eine klare Richtung der zusammenhängenden Merkmale zur Erklärung der Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie zur sozialen Inklusion festlegen. Diese Merkmale basieren auf den Hypothesen und den Ergebnissen aus den bivariaten und den multivariaten Analysen. Über diesen langen Untersuchungsweg konnten vier zentrale Prädiktoren der Einstellung zu Inklusion herausgearbeitet werden, davon sind zwei Prädiktoren des Kontaktes.

Wie im theoretischen Kapitel und den daraus abgeleiteten Hypothesen beschrieben, wird der Einfluss des Kontaktes zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als wesentlicher Einflussfaktor auf die Einstellung zu Inklusion angenommen. Mit dem Strukturgleichungsmodell

wurde ein Verfahren gewählt, mit dem modellhafte Zusammenhänge dargestellt werden können. Diese Herangehensweise bietet vertiefende Analysemöglichkeiten und erweitert die Aussagekraft zu den Prädiktoren der Einstellung zu Inklusion. Gezeigt werden konnte anhand des Modells, dass der qualitative Kontakt einen direkten Einfluss auf die beiden Faktoren der Einstellung zu Inklusion hat und zusätzlich einen indirekten Einfluss über die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung, welche die differenzierte Betrachtung der Arten von Kontakt auf die Einstellung zu Inklusion hat, denn der Einfluss des Kontaktes variiert nach der Art des Kontaktes.

Um eindeutige Kausalitäten aus den hier herausgearbeiteten Erkenntnissen nachzuweisen, sind für zukünftige empirische Studien Längsschnittdaten erforderlich, um die entwickelten Annahmen und Modelle umfassender zu verifizieren. Schließlich ist Inklusion ein Prozess, der sich über einen Zeitraum vollzieht und nicht punktuell umgesetzt werden kann. Das war im Rahmen dieser Dissertation nicht möglich, denn die gesamte Organisation, Planung und Durchführung der Studie wurde mittels einer Person durchgeführt und zudem hätten weitere Erhebungen den Zeitraum der Dissertation erheblich verlängert.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie, dass es bei der Analyse des Kontaktverhaltens und der Einstellung zu Inklusion Unterschiede gibt. Lehrkräfte an Sonderschulen haben häufiger und intensiver Kontakt zu Menschen mit Behinderung als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Die Lehrkräfte an Grundschulen liegen zwischen den Lehrkräften an Sonderschulen und den Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Inklusion bei den Lehrkräften an Grundschulen und weiterführenden Schulen in den Köpfen angekommen ist.

Die Unterschiede, die sich bezüglich des Kontaktverhaltens und teilweise in der Einstellung nach der Schulart zeigen, zeigen sich nicht so deutlich beim Verständnis des Begriffs Inklusion. Wird die Freitextangabe nach der Schulart der Befragten betrachtet, ist festzustellen, dass der überwiegende Teil der Befragten mit der semantischen Bedeutung der Inklusion die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung beziehungsweise die Teilhabe von Kindern mit Behinderung an Regelschulen sieht. Lehrkräfte an Sonderschulen fassen die Inklusion oftmals weiter, in Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention. Zudem berücksichtigen sie auch negative soziale Aspekte wie Stigmatisierung von Kindern mit Behinderung sowie Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung. Das ist bei den Lehrkräften an Grundschulen und weiterführenden Schulen weniger der Fall, sie haben den Fokus auf der Schule und der inklusiven Beschulung und weniger auf die umfassende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung. Aus dieser

Beschreibung kann geschlussfolgert werden, dass der Begriff Inklusion bei den Lehrkräften sicherlich angekommen ist, für viele Lehrkräfte ist die Inklusion allerdings vor allem auf das Bildungssystem bezogen.

Die bereits beschriebenen Unterschiede im Kontaktverhalten deutet darauf hin, dass bislang wenige Kinder mit Behinderung an Grundschulen und weiterführenden Schulen unterrichtet werden und die Inklusion im schulischen Alltag noch nicht angekommen ist, das trifft vor allem auf die weiterführenden Schulen zu. Die Untersuchungen zum Kontaktverhalten zeigen auf, dass der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung für die Einstellung zu Inklusion bedeutsam ist und gerade für die Schulkinder kann der gemeinsame Unterricht ein Zugewinn sein und ihre Einstellung zu und den Umgang mit Menschen mit Behinderung verbessern.

Allerdings müssen die Rahmenbedingungen stimmen und das bedeutet auch, dass neben strukturellen Veränderungen vor allem die Lehrkräfte Unterstützung für die Umsetzung der Inklusion bekommen müssen. Fortbildungen und Schulungen, in denen das inklusive Unterrichten, der Umgang mit Kindern mit Behinderung, der Umgang mit Stigmatisierung und Vorurteilen thematisiert wird, sollten vermehrt angeboten werden. Denn wenn auch die Einstellung der in dieser Untersuchung befragten Lehrkräfte mehrheitlich positiv ist, so muss doch berücksichtigt werden, dass Stigmatisierung und Vorurteile bekannte Phänomene im Umgang mit Menschen mit Behinderung sind.

Was die Analysen in manchen Bereichen erschwert hat, sind die Fallzahlen. Fallzahlproblem haben sich in der Untersuchung dann gezeigt, wenn Merkmalen in weitere Kategorien unterteilt werden mussten, wie zum Beispiel bei der Form der Behinderung. Eine differenzierte Analyse nach den acht erhobenen Formen der Behinderung war auf multivariater Ebene so nicht möglich, so dass lediglich eine Zusammenfassung in gröbere Kategorien multivariate Analysen zugelassen haben, um akzeptable Fallzahlen für die multivariate Analyse zu haben. Andererseits mussten auch inhaltliche Einschränkungen in Kauf genommen werden. Hier geht es um das Verhältnis Prädiktoren zur Fallzahl bei den multivariaten Analysen. Nach den bivariaten Untersuchungen haben sich einige Variablen als eindeutig signifikant erwiesen und einige als irrelevant. So war klar das positive emotionale Kontakterfahrungen für die Einstellung zu Inklusion signifikante Zusammenhänge beziehungsweise Unterschiede aufgezeigt haben, während zum Beispiel die soziodemographischen Merkmale Alter und Geschlecht überwiegend irrelevant waren. Diese Entscheidung, die relevanten Merkmale in die multivariaten Analysen aufzunehmen und die irrelevanten weg zu lassen, waren eindeutige Entscheidungen. Schwieriger war es dagegen zum Beispiel bei den quantitativen Merkmalen von Kontakt, hier

waren die Zeit und die Kontakthäufigkeit von Bedeutung. Allerdings muss aufgrund der begrenzten Fallzahl mit einer Einschränkung bei den Prädiktoren für die multivariaten Analysen umgegangen werden (siehe Kapitel 4.4). So dass nicht alle quantitativen Merkmale des Kontaktes in die multivariaten Analysen aufgenommen werden konnten. Diese Begrenzung hatte zur Folge, dass bei den Regressionen die Form der Behinderung und deren Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion nicht berücksichtigt werden konnte, weil ansonsten die Anzahl der Prädiktoren zu hoch gewesen wäre und der Fokus lag auf der Analyse des Einflusses von verschiedenen Arten des Kontaktes.

In der vorliegenden Untersuchung sind vor allem auf bivariater Ebene einige interessante Ergebnisse zum Kontaktverhalten, sei es zum beruflichen Kontakt oder zur Beschreibung von Befragten mit und ohne Freundschaften zu Menschen mit Behinderung. Mit einer größeren Fallzahl könnten hier weitere Untersuchungen durchgeführt werden. Zum Beispiel könnte zwischen Befragten mit Freundschaften zu Menschen mit Behinderung und Befragten ohne Freundschaften zu Behinderung kontrastiert werden. Nicht zuletzt muss auf die Begründung verwiesen werden, weshalb das in dieser Untersuchung dargestellte Strukturgleichungsmodell vorgestellt wurde, berücksichtigt werden. Das Strukturgleichungsmodell erzielte nicht in allen Bereichen die optimalen Richtwerte, wurde nichtsdestotrotz aufgenommen. Hier war der Vermerk in der Fußnote, dass mit einer größeren Stichprobe das Modell zu überprüfen ist.

Ein letzter Aspekt, der kritisch anzumerken ist, dass die Befragung auf der freiwilligen Teilnahme von Karlsruher Lehrkräften basiert. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Lehrkräfte an der Befragung teilgenommen haben, die sich in irgendeiner Form von dem Thema angesprochen fühlen. Sei es positiv oder negativ. Für die vorliegende Untersuchung scheint das eindeutig zuzutreffen, dass lässt sich aus der hohen Anzahl an Befragten mit Kontakt zu Menschen mit Behinderung schlussfolgern. Mit der Tendenz, dass vor allem Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung und vor allem mit Kontakterfahrungen teilgenommen haben. Für die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bedeutet das, dass aufgrund der niedrigen Fallzahlen und der selektiven Teilnahmebereitschaft der Befragten, eine Verallgemeinerung der Ergebnisse nicht möglich ist. Die selektive Teilnahme der Befragten kann hier allerdings auch positiv gesehen werden, denn so konnte das Kontaktverhalten ausführlich analysiert werden.

Im Mai 2015 ist die Schulgesetzänderung zur Inklusion im Bildungssystem in den Landtag eingebracht worden, mittlerweile wurde das Gesetz verabschiedet. Für die Lehrkräfte bedeutet das, dass Veränderungen in ihrem beruflichen Alltag entstehen werden, deren Tragkraft vermutlich schwer einzuschätzen ist. So kann aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleitet werden, dass die Lehrkräfte und alle anderen pädagogische Fachkräfte, die Möglichkeiten positi-

ve emotionale Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung benötigen, Wissen zum Thema Inklusion und Unterstützung beziehungsweise Angebote brauchen, die ihre (Lehrer-) Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Umgangs und Unterrichtens von Kindern mit und ohne Behinderung stärken.

6.3 Zentrale Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Aus den im vorherigen Unterkapitel zusammenfassend dargestellten Ergebnissen können vier zentrale Schlussfolgerungen gezogen werden, über die sich Handlungsempfehlungen ableiten lassen. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit hat sich als wichtiges Merkmal für die Einstellung zu Inklusion erwiesen. Das ist ein Indiz dafür, dass Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützt werden müssen, um gerade die Herausforderungen der Inklusion in den Schulen meistern zu können. Die Bedeutung, welche die Selbstwirksamkeit/Lehrer-Selbstwirksamkeit für die Einstellung und damit auch für die Umsetzung der Inklusion hat, muss beachtet werden. Über alle Untersuchungsergebnisse und bereits im Stand der Forschung hat sich der Einfluss der Selbstwirksamkeit und speziell der Lehrer-Selbstwirksamkeit gezeigt. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigenen Kompetenzen hat maßgeblich darauf Einfluss, wie die Einstellung der Befragten zur Inklusion ist und ob sie bereit sind, selbst eine inklusive Klasse zu übernehmen.

Aus dieser ersten Folgerung kann die Empfehlung abgeleitet werden, dass die Lehrkräfte in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden müssen. So kann in Anlehnung an Bandura (1991) angenommen werden, dass die Selbstwirksamkeit sich positiv darauf auswirkt, dass Lehrkräfte sich an den inklusiven Unterricht und die Umsetzung der Inklusion heranwagen, auch wenn es nicht ganz leicht sein wird und mit einigen Anstrengungen verbunden ist. Damit ist klar, dass ein starkes Vertrauen der Lehrkräfte wichtig ist, um davon überzeugt zu sein, die Inklusion in den Schulen umsetzen zu können und den Unterricht so gestalten, dass alle Kinder entsprechend ihren Anforderungen unterrichtet werden. Denn genau das ist das Verständnis von Selbstwirksamkeit, überzeugt zu sein, dass man schwierige Aufgaben bewältigen kann (Schwarzer & Schmitz, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Frage ist dabei, wie kann die Selbstwirksamkeit positiv unterstützt werden. Hierzu kann eventuell die zweite Schlussfolgerung der vorliegenden Arbeit eine Erklärung liefern.

Eine zweite wichtige Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass sich positive emotionale Kontakterfahrungen direkt auf die Einstellung auswirken und zudem auch auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Wenn Lehrkräfte positive emotionale Kontakterfahrungen machen, wirkt sich das nachweislich positiv auf ihre Selbstwirksamkeit aus. Wichtig ist dabei, dass in den

Kontaktsituationen ein angenehmes Gefühl entsteht, die Situation zu meistern, denn die Selbstwirksamkeit entsteht durch die positiven Erfahrungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Um positive emotionale Kontakterfahrungen zu schaffen, müssen einige Überlegungen dazu angestellt werden.

Drittens kann ein direkter positiver Einfluss des beruflichen Kontaktes auf die Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung sowie auf die soziale Inklusion aufgezeigt werden.

In der Schule geht es oftmals um Leistung, sei es in theoretischen oder praktischen Fächern. In Anlehnung an Allport (1958) stellt Konkurrenz in Kontaktsituationen eine ungünstige Bedingung für den Kontakt dar, deshalb muss darauf geachtet werden, dass die Atmosphäre im Klassenzimmer von einem gegenseitigen Miteinander und Unterstützung geprägt ist. In Konkurrenzsituationen, die immer wieder entstehen werden, sollte auf gleichstarke Gruppen geachtet werden.

Im Theorieteil wurde zudem über bestehende Vorurteile, Stereotype und Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung beschrieben. Diese Schwierigkeiten müssen offen angesprochen werden. Hierzu liefert die Darstellung zum Intergruppenkontakt nach Pettigrew (1998) einige Anhaltspunkte, wie gegen Vorurteile, Stereotype, Stigmata oder eine negative Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung angegangen werden kann. Für Pettigrew braucht die Einstellungsänderung Zeit, die Kinder mit und ohne Behinderung müssen zusammenwachsen zu einer Gruppe beziehungsweise zu einer Schulklasse, mit einem gemeinsamen Ziel. Die jeweiligen Klassenlehrer begleiten die Schülerinnen und Schüler dabei. Positive emotionale Kontakterfahrungen außerhalb des Schulkontexts können über verschiedene öffentliche Veranstaltungen ein Stück weit gesteuert werden (wie zum Beispiel bei Evans-Lacko et al., 2012).

Nicht zuletzt muss berücksichtigt werden, dass die vorliegende Untersuchung eine Vielzahl an Erkenntnissen zum Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung geliefert hat. Neben der Zeit, die es braucht, dass zum Beispiel Freundschaften entstehen können, ist auch die Kontakthäufigkeit von Bedeutung. Statusgleiche Kontakte finden zu selten statt und gerade die Statusgleichheit sieht Allport (1958) als gute Basis für positive Kontakterfahrungen an. Dazu zählt zum Beispiel auch, dass erwachsene Menschen mit Behinderung oftmals nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt Arbeit finden, sondern in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Der Arbeitsmarkt stellt ebenso ein Teilsystem der Gesellschaft dar, wie das Bildungssystem und auch dort muss die Inklusion weiter geführt werden. Die beschriebenen Ergebnisse zur Auswertung des begrifflichen Verständnisses von Inklusion hatten gezeigt, dass die Inklusion überwiegend in Bezug auf das gesellschaftliche Teilsystem, dem Bildungssystem gesehen wird.

Denn die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass einen Kollegen oder eine Kollegin mit Behinderung hat kaum ein Studienteilnehmer oder eine Studienteilnehmerin. Bei den Möglichkeiten positiven emotionalen Kontakterfahrungen zu machen, darf der Einfluss der kritisierten Kontakthäufigkeit nicht vernachlässigt werden. Denn häufiger Kontakt kann Vertrautheit zwischen den Menschen schaffen, was sich wiederum auf das emotionale Erleben des Kontaktes auswirken kann. Das hatte bereits Cloerkes (2001) in seinen Thesen zum Kontakt festgehalten. Die Tatsache, dass uns Menschen mit Behinderung befremdlich erscheinen können, kann daran liegen, dass bislang die Inklusion zu wenig fortgeschritten ist und wir zu wenige Berührungspunkte mit Menschen mit Behinderung im alltäglichen Leben haben. Wie Eingangs bei den terminologischen Grundlagen beschrieben wurde, war für Menschen mit Behinderung das gesellschaftliche Leben lange Zeit zuerst von der Exklusion, dann der Separation, gefolgt von der Integration bestimmt und erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention werden mehr Anstrengungen unternommen, dass Menschen mit Behinderung die gleichen Teilhabechancen an dem gesellschaftlichen Leben haben wie Menschen ohne Behinderung.

Das Ergebnis, dass positive emotionale Kontakterfahrungen einen positiven Einfluss auf die Einstellung haben, steht im Einklang mit dem Ergebnis von McManus et al. (2011). Diese hatten ebenfalls den positiven Einfluss nachweisen können, allerdings hatten sich deren Ergebnisse lediglich auf den Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung bezogen und die hier vorliegenden Ergebnisse können zudem den Einfluss des beruflichen Kontaktes nachweisen.

Die vierte Schlussfolgerung, die aus dieser Untersuchung herausgearbeitet werden kann ist, dass Fortbildungen zum Thema Inklusion einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion haben. Beginnend mit der Studienrecherche für den Stand der Forschung hat sich gezeigt, dass das Wissen für die Einstellung von Bedeutung ist. Die in der vorliegenden Untersuchung gewählte Variante der Fortbildung als Element des Wissens hat verdeutlicht, dass der Einfluss von Fortbildungen nachweisbar ist. Wenn auch nicht über alle Untersuchungen hinweg.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass für Lehrkräfte Fortbildungen zum Thema Inklusion wichtig sind. Auch wenn mit der vorliegenden Studie kein Nachweis dafür geliefert werden kann, dass sich Fortbildungen auf die Selbstwirksamkeit auswirken, so ist davon auszugehen, dass nicht nur die positiven emotionalen Kontakterfahrungen sich auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit positiv auswirken sondern auch vermehrtes Wissen zum Thema Inklusion. Lehrkräfte brauchen Fortbildungen, die sie speziell auf den inklusiven Unterricht vorbereitet.

Fortbildungen sollten freilich auch den Umgang mit negativen sozialen Reaktionen wie Ausgrenzung und Stigmatisierung thematisieren und die Lehrkräfte schulen. Allerdings besteht bei den Lehrkräften der verschiedenen Schulen ein unterschiedlich starkes Interesse an Fortbildungen (Verband für Bildung und Erziehung, 2015).

Zu berücksichtigen ist, dass die entsprechenden Fortbildungen erst einmal bestehen müssen und zudem sind die schulischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Inklusion wichtig, denn hierin sehen Lehrkräfte oftmals ein großes Problem (u.a. Malina, 2010; Avramidis & Norwich, 2002; Bartak & Fry, 2004; Lopez-Torrijo & Mengual-Andres, 2015). Bei der Durchführung der Datenerhebung haben viele Lehrkräfte einen schriftlichen Vermerk gemacht, dass es ihnen wichtig ist, dass die Inklusion gelingt, dass allerdings in ihren Augen die Rahmenbedingungen an ihrer Schule dafür nicht gegeben sind.

Zusammenfassend konnten drei Handlungsempfehlungen aus der vorliegenden Studie herausgearbeitet werden, Stärkung der Lehrer-Selbstwirksamkeit, Möglichkeiten schaffen für positive emotionale Kontakterfahrungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung und das Wissen zum Thema Inklusion stärken.

7. Literaturverzeichnis

- Abiodun, O., Adewuya, R. & Makanjuola, O.A. (2008). Social distance towards people with mental illness in southwestern Nigeria. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42, 389-395.
- Ahlborn, L.J., Panek, P.E. & Jungers, M.K. (2008). College Students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 61-69.
- Ahmmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teacher's attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12 (3), 132-140.
- Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M. & Sonnander, K. (2006). Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 605-617.
- Alexander, L. A. & Link, B. G. (2003). The impact of contact on stigmatizing attitudes toward people with mental illness. *Journal of Mental Health*, 12 (3), 271-289.
- Allensbach Institut für Demoskopie (2011). *Gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung*.
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice. A comprehensive and penetrating study of the origin and nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Allport, G. W. (1971). *Treibjagd auf Sündenböcke*. Bad Nauheim: Christian.
- Al-Zoubi, S.M. & Bani Abdel Rahman, M. (2011). The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordan. *Educational Research*, 2 (3), 1021-1030.
- Amsel, R. & Fichten, C. S. (1988). Effects of contact on thoughts about interaction with students who have a physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 54 (1), 61-65.
- Anthony, W. A. (1972). Societal Rehabilitation: Changing Society's Attitudes toward the physically and mentally disabled. *Rehabilitation Psychology*, 19 (3), 117-126.
- Arzheimer, K. (2016). *Strukturgleichungsmodelle: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden, Springer Verlag.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysenmethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Zehnte, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Springer: Berlin.
- Bagozzi, R. P. & Burnkrant, R.E. (1979). Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 913-929.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. & Sampson, D.G. (2016). Developing teachers' competencies for designing inclusive learning experiences. *Educational technology & Society*, 19 (1), 17-27.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248-287.
- Bartak, L. & Fry, J. (2004). Are students with special needs in mainstream classes adequately supported? *Australian Journal of Learning Disabilities*, 9 (1), 16-21.

- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7 (2), 87-103.
- Bell, H. A. (1962). Attitudes of selected rehabilitation workers and other hospital employees toward the physically disabled. *Psychological Report*, 10, 183-186.
- Benninghaus, H. (1992). *Statistik für Soziologen. Deskriptive Statistik* (7. Auflage). Teubner Studienskripten: Berlin.
- Bleidick, U. & Hagemester, U. (1998). *Einführung in die Behindertenpädagogik. Band I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik*. (6., überarbeitete Auflage). Kohlhammer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (6., überarbeitete Auflage). Springer.
- Bosnjak M. & Batinic, B. (1999). Determinanten der Teilnahmebereitschaft an internet-basierten Fragebogenuntersuchungen am Beispiel E-Mail. In Batinic B., Werner, A., Gräf, L. & Bandilla, W. (Hrsg.), *Online Research. Methoden, Anwendung und Ergebnisse* (S. 145-158). Göttingen.
- Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the Contact Hypothesis: Theoretical Perspectives on Desegregation. In Miller, N. & Brewer, M. B. (Hrsg.), *Groups in contact: psychological approaches to desegregation* (S. 281-302). New York
- Brown, R., Eller, A., Leeds, S. & Stace, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: A longitudinal study. *European Journal of Social Psychology*, 37 (4), 692-703.
- Bruns, G. (2010). *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Text und Erläuterung*. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz.
- Buell M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.
- Bürli, A. (2010). Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Germany, 412 04. Zugriffen: Mai 2013
<http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/53/57>
- Büsching, N. & Breiter, A. (2011). *Ergebnisse der Befragung von Schulen und Lehrkräften in Bremen zum Themenbereich Digitale Medien. Forschungsvorhaben „IT-Governance im Schulsystem“ in Bremen*. Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib).
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2006). *ICF Praxisleitfaden. Trägerübergreifender Leitfaden für die praktische Anwendung der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) beim Zugang zur Rehabilitation*. Frankfurt am Main.
- Bundesgesetzblatt III/ 155 (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (Übersetzung)*. Präambel.
- Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62 (3), 469-488.
- Campbell, J. & Gilmore, L. (2003). Changing student teacher's attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.
- Centers, L. & Centers, R. (1963). Peer Group Attitudes Toward the Amputee Child. *The Journal of Social Psychology*, 61 (1), 127-132.
- Chesler, M. (1965). Ethnocentrism and attitudes toward the physically disabled. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (6), 887-882.

- Chung, K.F., Chen E.Y.H. & Liu, C.S. M. (2001). University Students' Attitudes Toward Mental Patients and Psychiatric Treatment. *International Journal of Social Psychiatry*, 47 (2), 63-72.
- Cloerkes, G. (1979). Determinants of attitudes and behavior toward physically disabled persons. Results of a secondary analysis. *International Journal of Rehabilitation Research*, 2 (3), 382-383.
- Cloerkes, G. (1982). Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33 (8), 561-568.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (2. Auflage). Universitätsverlag Winter: Heidelberg.
- Coates, R.D. (1989). The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers'. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (9), 532-536.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32 (1), 99-120.
- Cook, S. W. (1978). Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 97-113.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A. & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (6), 432-444.
- Corrigan, P.W. & Penn, D.L. (1999). Lessons From Social Psychology on Discrediting Psychiatric Stigma. *American Psychologist*, 54 (9), 765-776.
- Corrigan, P.W., Backs Edwards, A., Green, A., Lickey Diwan, S. & Penn, D.L. (2001). Prejudice, Social Distance, and Familiarity with Mental Illness. *Schizophrenia Bulletin*, 27 (2), 219-225.
- Couture, S. M. & Penn, D.L. (2003). Interpersonal contact and the stigma of mental illness: A review of the literature. *Journal of Mental Health*, 12 (3), 291-305.
- Cowen, E. L., Underberg, R.P. & Verillo, R.T. (1958). The development and testing of an attitude to blindness scale. *The Journal of Social Psychology*, 48 (2), 297-304.
- Desforges, D.M., Lord, C.G., Ramsey, S. L., Mason, J.A., Van Leeuwen, M.D. & West, S. C. (1991). Effects of Structured Cooperative Contact on Changing Negative Attitudes Toward Stigmatized Social Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 531-544.
- Deutsch, M. & Gerhard, H.B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51 (3), 629-636.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2004). Internationaler Klassifikationen *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf.
- Diekmann, A. (2001). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (7. Auflage). Rowohlt's Enzyklopädie: Hamburg.
- Dillon, W.R. & Kumar, A. (1985). Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relation: A Critique of Bagozzi and Burnkrant's Reanalysis of Fishbein and Ajzen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), 33-46.
- Dixon, J., Durrheim, K. & Tredoux, C. (2005). Beyond the Optimal Contact Strategy: A Reality Check for the Contact Hypothesis. *American Psychologist*, 60 (7), 697-711.
- Eller, A. & Abrams, D. (2003). 'Gringos' in Mexico: Cross-Sectional and Longitudinal Effects of Language School-Promoted Contact on Intergroup Bias. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6 (1), 55-75.

- Eller, A. & Abrams, D. (2004). Come together: longitudinal comparisons of Pettigrew's reformulated intergroup contact model and the Common Ingroup Identity Model in Anglo-French and Mexican-American contexts. *European Journal of Social Psychology*, 34 (3), 229-256.
- Ellerbeck, T. (2013). *Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Institut für Demoskopie Allensbach. Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Campus: Frankfurt/New York.
- Esses, V.M. & Beaufoy, S. L. (1994). Determinants of attitudes toward People with Disabilities. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (5), 43-64.
- Evans-Lacko, S. , London, J., Japhet, S. , Rüsch, N., Flach, C., Corker, E., Henderson, C. & Thornicroft, G. (2012). Mass social contact interventions and their effect on mental health related stigma and intended discrimination. *BMC Public Health* 12, 489.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Row, Peterson and Company: United States of America.
- Festinger, L. & Carlsmith, J.M. (1959). Cognitive Consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Fichten, C., Tagalakakis, V. & Amsel, R. (1989). Effects of Cognitive Modeling, Affect, and Contact on Attitudes, Thoughts, and Feelings Toward College Students with Physical Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2 (2), 119-137.
- Fichten, C.S. , Robillard, K. & Sabourin, S. (1994). The Attentional Mechanisms Model of Interaction Strain. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 6 (3), 239-254.
- Fichten, C., Cutler, N. & Schipper, F. (2005). Does Volunteering with children affect attitudes toward adults with disabilities? A prospective study of unequal contact. *Rehabilitation Psychology*, 50 (2), 164-173.
- Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22 (4), 179-185.
- Friedrichs, J. (1993). Definition Erwartungshaltung. In Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienold, H. (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3. Auflage) (S. 181f.). Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Gaertner, S. L, Dovidio, J.F., Nier, J.A., Banker, B.S. , Ward, C.M., Houlette, M. & Loux, S. (2000). The common ingroup identity model for reducing intergroup bias: progress and challenges. In Capozza, D. & Brown, R. (Hrsg.), *Social Identity Processes: Trends in Theory and Research* (S. 133-148). Sage: London. Garcia, A.F., Diaz, A.L.A., & Rodriguez, A. (2009). A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities. *Annuary of Clinical And Health Psychology*, 5, 81-94.
- Gebhardt, M., Schwab, S. , Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S. , Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 275-290.
- Gething, L. (1994). The Interaction with Disabled Persons Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (5). 23-42.
- Goffman, E. (2012). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (21. Auflage). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Frankfurt am Main.

- Grand Sheldon A., Bernier, J.E. & Strohmer, D.C. (1982). Attitudes toward Disabled Persons as a Function of Social Context and Specific Disability. *Rehabilitation Psychology*, 27 (3), 165-174.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung (das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. Juli 2012 (BGBl. I S. 1478) geändert worden ist). Artikel 3 Absatz 3. Zugriffen: Juni 2013. <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>.
- Habermann, C. & Moser, S. -F. (2008). *Pädagogik mit Behindertenpädagogik. Unterrichts- und Praxisbuch für die Therapiewissenschaften*. Schulz-Kirchner: Idstein.
- Häring, A., Klein, T., Stauder, J. & Woll, A. (2011). Partnermarkt und Suchverhalten von Singles in Deutschland. In Brüderl, J., Castiglioni, L. & Schumann, N. (Hrsg.), *Partnerschaft, Fertilität und intergenerationale Beziehungen. Ergebnisse der ersten Welle des Beziehungs- und Familienpanels* (S. 49-72). Ergon: Würzburg.
- Hall, L.J. & McGregor, J.A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34 (3), 114-126.
- Hastings, R.P., Berry, M. & Whennell, S. (1998). Letter to the editor. *Development Medicine & Child Neurology*, 40, 284-287.
- Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitudes toward disabled persons. *The Journal of Special Education*, 17 (2), 131-139.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Klett: Deutschland.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227-240.
- Heyl, V. Janz, F., Trumpa, S. & Seifried, S. (2012). Einstellungen zur Inklusion von blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. In Verband für Blinden- und Sehbehinderterpädagogik e.V. (Hrsg.), *Vielfalt & Qualität*, Kongressbericht, XXXV. Kongress. Edition Bentheim: Würzburg.
- Hicks, J.M. & Spaner, F.E. (1962). Attitude change and mental hospital experience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65 (2), 112-120.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Holmes, P.E., Corrigan, P.W., Williams, P., Canar, J. & Kubiak, M.A. (1999). Changing Attitudes About Schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 25 (3), 447-456.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Auflage). Opladen: Leske + Budrich: Opladen.
- Ivey, J.K. & Reinke, K. (2002). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion in a Non-Traditional Classroom. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 6 (1), Artikel 4.
- Jaques, M.E., Linkowski, D.C. & Sieka, F.L. (1970). Cultural Attitudes Toward disability: Denmark, Greece, and the United States. *International Journal of Social Psychiatry*, 16, 54-62.
- Johanson, R.T. & Johanson, D.W. (1981). Building Friendships between Handicapped and Nonhandicapped Students: Effects of Cooperative and Individualistic Instruction. *American Educational Research Journal*, 18 (4), 415-423.

- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie* (6. Auflage). Springer: Berlin Heidelberg.
- Jones, L. & Cochrane, R. (1981). Stereotypes of Mental Illness a Test of the Labelling Hypothesis. *International Journal of Social Psychiatry*, 27 (2). 99-107.
- Karnilowicz, W., Sparrow, W.A. & Shinkfield, A.J. (1994). High School Students attitudes toward performing social behaviors with mentally retarded and physically disabled peers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (5), 65-80.
- Kastl, J.M. (2010). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Kenworthy, J.B., Turner, R.N., Hewstone, M. & Voci, A. (2005). Intergroup Contact: When does it work, and why? In Dovidio, J.F. & Budman, L.A (Hrsg.), *On the nature of prejudice* (S. 277-292). Blackwell.
- Klein, T. (2005). *Sozialstrukturanalyse. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag (Enzyklopadie): Reinbek bei Hamburg.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh, 2013.
- Klopp, E. Explorative Faktorenanalyse. Zugegriffen: Mai 2016. <http://www.eric-klopp.de/texte/methoden/14-explorative-faktorenanalyse>
- Kober, U. & Bockhorst, R. (2012). *Baden-Württemberg bei Inklusion über dem Bundesdurchschnitt: 27,4 Prozent der Förderschüler besuchen reguläre Schulen*. Bertelsmann Stiftung. Zugegriffen: Juli 2014. http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_35828_35829_2.pdf
- Kolodziej, M.E. & Johnson, B.T. (1996). Interpersonal Contact and Acceptance of Persons With Psychiatric Disorders: A Research Synthesis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (6), 1387-1396.
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. In Kell, P, Vialle, W, Konza, D & Vogl, G (Hrsg.), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (S. 236-300). University of Wollongong.
- Kuchenbrandt, D. (2010). *Mehr als nur Musik! Auswirkungen von Emotionen, Kognitionen und Verhalten auf Intergruppeneinstellungen am Beispiel deutsch-polnischer Musikbegegnungen*. Dissertation Onlinepublikation. Zugegriffen: Januar 2013. http://ub-ed.ub.uni-greifswald.de/opus/volltexte/2010/755/pdf/Diss_Kuchenbrandt_Dieta.pdf
- Kultusportal Baden-Württemberg, (2013). Schuladressdatenbank. Zugegriffen: Frühjahr 2013. <http://www.schulaemter-bw.de/Lde/1883137>
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.
- Land Baden-Württemberg (2015). *Sonderpädagogischer Förderbedarf – Feststellung beantragen*. Zugegriffen: Oktober 2015. <http://service-bw.de/zfinder-bw-web/processes.do?vbid=736172&vbmid=0>
- Lee, S. H., Yoo, S. Y. & Bak, S. H. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (2), 157–166.

- Lee, B.A., Farell, C.R. & Link, B.G. (2004). Revisiting the contact hypothesis: The case of public exposure to homelessness. *American Sociological Review*, 69 (1), 40-63.
- Leyser, Y. & Abrams, P.D. (1983). A Shift to the Positive: an effective programme for changing pre-service teachers' attitudes toward the disabled. *Educational Review*, 35 (1), 35-43.
- Leyser, Y., Cumblad, C. & Strickman, D. (1986). Direct Intervention to Modify Attitudes Toward the Handicapped by Community Volunteers: The Learning About Handicaps Programme. *Educational Review*, 38 (3), 229-236.
- Leyser, Y. & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college preservice teachers toward students with disabilities: implications for higher education. *Higher Education*, 55 (6), 703-717.
- Lilli, W. (1993). Definition Vorurteil. In Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienold, H. (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3. Auflage) (S. 727f.). Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Lindmeier, C. (2005). Die neue internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO – Darstellung und Kritik. In Schweizerischer Verein der Fachkräfte für Körper- und Mehrfachbehinderte (Hrsg.), *SVFK Bulletin* (S. 28-47). Luzern.
- Link, B.G. & Cullen, F.T. (1986). Contact with the Mentally Ill and Perceptions of how Dangerous they are. *Journal of health and social behavior*, 27 (4), 289-303.
- Lopez-Torrijo, M. & Mengual-Andes, S. (2015). An attack on inclusive education in secondary education. Limitations in initial teacher training in Spain. *New Approaches in Educational Research*, 4 (1), 9-17.
- Lozman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). Online verfügbar unter: <http://www.ds-qds.org/article/view/53/53> [20.03.2016]
- Lozman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self- efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27-44.
- Lüdemann, C. (2000). Die Erklärung diskriminierender Einstellungen gegenüber Ausländern, Juden und Gastarbeitern in Deutschland: In Alba, R., Schmidt, P. & Wasmer, M. (Hrsg.), *Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde?* (S. 373-399). Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Malina, B. (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Auflage). Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.).
- Maras, P. & Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disability: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26 (23), 2113-2134.
- Matteo, E.K. & You, D. (2012). Reducing Mental Illness Stigma in the Classroom. *Teaching of Psychology* 39 (2), 121-124.
- Mayor, F. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- McLean, D. & Gannon, P.M. (1995). Measuring Attitudes Toward Disability: The Interaction with Disabled Persons Scale Revisited. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10 (4), 791-806.
- McLeskey, J., Waldron, N.L., Tak-bhing H.So, Swanson, K. & Loveland, T. (2011). Perspectives of Teachers toward Inclusive School Programs. *Teachers Education and Special Education*, 24 (2), 108-115.

- McManus, J.L., Feyes, K.J. & Saucier, D.A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships* 28 (5), 579–590.
- Meyer, N. (2011). *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Grundschulen zur Inklusion. Eine empirische Studie*. Masterarbeit
- Minke, K.M., Beer, G.G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teacher's Experience with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30 (2), 152-186.
- Monahan, J.L., Murphy, S.T. & Zajonc, R.B. (2000). Subliminal mere exposure: Specific, General, and Diffuse Effects. *Psychological Science*, 11 (6), 462-466.
- Most, T., Weisel, A. & Tur-Kaspa, H. (1999). Contact with Students with Hearing Impairments and the Evaluation of Speech Intelligibility and Personal Qualities. *The Journal of Special Education*, 33 (2), 103-111.
- Newberry, M.K. & Parish, T.S. (1997). Enhancement of Attitudes Toward Handicapped Children Through Social Interactions. *The Journal of Social Psychology*, 127 (1), 59-62.
- Penn, D.L., Guynan, K., Dally, T., Spaulding, W.D., Garbin, C.P. & Sullivan, M. (1994). Dispelling the Stigma of Schizophrenia: What Sort of Information is best? *Schizophrenia Bulletin*, 20 (3), 567-578.
- Pettigrew, T.F. (1986). The intergroup contact hypothesis reconsidered. In Hewstone, M. & Brown, R. (Hrsg.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (S. 169-195). Basil Blackwell: Oxford.
- Pettigrew, T.F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 23 (2), 173-185.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49 (1), 65-85.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2000). Allport's Intergroup Contact Hypothesis: Its History and Influence. In Dovidio, J.F. & Budman, L.A. (Hrsg.), (2005). *On the nature of prejudice* (S. 262-277). Blackwell: Oxford.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Phelan, J.C. & Link, B.G. (2004). Fear of People with Mental Illnesses: The Role of Personal and Impersonal Contact and Exposure to Threat or Harm. *Journal of Health and Social Behavior*, 45 (1), 68-80.
- Piontek, T. (2009). *Stigmatisierung im Erleben von Jugendlichen mit Erfahrungen in der Psychiatrie. Eine empirische Untersuchung*. Blumhardt: Hannover.
- Ralph, D.E. (1968). Attitudes Toward Mental Illness Among Two Groups of College Students in a Neuropsychiatric Hospital Setting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32 (1), 98.
- Read, J. & Law, A. (1999). The Relationship of causal beliefs and contact with user of mental health services to attitudes to the mentally ill. *International Journal of Social Psychiatry*, 45 (3), 216-229.
- Rimmerman, A., Hozmi, B. & Duvdevany, I. (2000). Contact and attitudes toward individuals with disabilities among students tutoring children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25 (1), 13-18.

- Rosenberg, M.J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective und behavioral components of attitudes: In Hovland C.I, Rosenberg, M.J., Mcguire W.J., Abelson R.P & Brehm, J.W. (Hrsg.), *Attitude Organization and Change*, New Haven (S. 1-14). University Press: Yale.
- Roth, R. (2014). Ganzheitlich mit Methode. *Ergopraxis. Ergotherapie in allen Facetten*, 7, 18-23.
- Sander, A. (2006). *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. Vortrag im Rahmen des ANCE-Symposiums an der Universität Luxemburg.
- Schneider, A., Hommel, G. & Blettner, M. (2010). Linear regression analysis – part 14 of a series on evaluation of scientific publications. *Deutsches Ärzteblatt Int.*, 107 (44), 776-782.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. Auflage). R. Oldenbourg: München Wien.
- Schuntermann, M.F. (1999). Behinderung und Rehabilitation: Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. Die neue Sonderschule. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation*, 44 (5), 342-363.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. Collective Efficacy of Teachers: A Longitudinal Study in Ten German States. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 28-53.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22-35.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773-785.
- Shera, W. & Delva-Tauiliili, J. (1996). Changing MSW Student's Attitudes Towards the Severely Mentally Ill. *Community Mental Health Journal*, 32 (2), 159-169.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R. & Sherif, C.W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: the Robbers Cave experiment*. Oklahoma, X: Norman.
- Simpson, R.L., Parrish, N.E. & Cook, J.J. (1976). Modification of Attitudes of Regular Class Children towards the Handicapped for the Purpose of Achieving Integration. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 46-51.
- Skript der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Erste Schritte mit LimeSurvey. Zugriffen: April 2014 <http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-laporte/scripte/ErsteSchritteLimeSurvey.pdf>
- Smith, J.J. (1969). Psychiatric Hospital Experience and Attitudes toward "Mental Illness". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (3), 302-306.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen - (Artikel 1 des Gesetzes v. 19.6.2001, BGBl. I S. 1046). Zugriffen: Juli 2013. http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/BJNR104700001.html.
- Statistisches Landesamt (2014). *Statistik Aktuell. Lehrkräfte in Baden-Württemberg*. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg Landesinformationssystem.

- Stroebe, W., Hewstone, M., Codol, J.-P. & Stephenson, G.M. (1992). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (2. Auflage). Springer: Berlin Heidelberg.
- Strohmer, D.C., Grand, S. A. & Purcell, M.J. (1984). Attitudes toward Persons with a Disability: An Examination of Demographic Factors, Social Context, and Specific Disability. *Rehabilitation Psychology*, 29 (3), 131-145.
- Stürmer, S. (2008). Die Kontakthypothese. In Petersen, L-E. & Six, B.: *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 283-291). Beltz: Weinheim/Basel.
- Sze, S. (2009). A Literature Review: PRE-Service Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Szymanski, R. & Bruder, R. (2012). Lehrerprofessionalisierung im Online-Zeitalter – Konzeption und Evaluation von Online – Fortbildungskursen für Mathematiklehrkräfte. In Kobarg, M., Fischer, C., Dalehefte, I.M., Trepke, F. & Menk, M. (Hrsg). *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden* (S. 97-102). Waxmann Verlag: Münster.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 25-38.
- Tajfel, Henri (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.
- Taylor, R.W. & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), 16-23.
- Thielsch, M.T. & Weltzin, S. (2012). Online-Umfragen und Online-Mitarbeiterbefragungen. Zugegriffen: April 2014. http://www.thielsch.org/download/wirtschaftspsychologie/thielsch_2012.pdf
- Thomas, S. A., Foreman, P.E. & Remenyi, A.G. (1985). The effects of previous contact with physical disability upon Australian children's attitudes toward people with physical disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8 (1), 69-84.
- Thurstone, L.L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 249-269.
- Togonu-Bickersteth, F. & Odebiyi, A.I. (1985). Prior contacts and perception of the deaf by the non-deaf in Nigeria. *Social Behavior and Personality*, 13 (1), 43-53.
- Treder, D.W., Morse, W.C. & Ferron, J.M. (2000). The Relationship between Teacher Effectiveness and Teacher Attitudes Toward Issues Related to inclusion. *Teachers Education and Special Education*, 23 (3), 202-210.
- Trumpa, S. Janz, F. Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), 241-256.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-16.
- Verband für Bildung und Erziehung (VBE) (2015). *Inklusion an Schulen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Forsa Politik- und Sozialforschung. Berlin.
- West, K., Holmes, E. & Hewstone, M. (2011). Enhancing imagined contact to reduce prejudice against people with schizophrenia. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14 (3), 407-428.

- Whaley, A. (1997). Ethnic and Racial Differences in Perceptions of Dangerousness of Persons with Mental Illness. *Psychiatric Services*, 48 (10), 1328-1330.
- Whiteman, M. & Lukoff, I.F. (1964). A factorial study of sighted people's attitudes toward blindness. *The Journal of Social Psychology*, 64 (2) , 339-353.
- Williams, R. M. Jr. (1947). *The reduction of intergroup tensions*. Social Science Research Council: New York.
- Winkler, N., Kroh, M. & Spiess, M. (2006). *Entwicklung einer deutschen Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit*. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin.
- Woodcock, S. , Hemmings, B. und Kay, R. (2012). Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service Teachers' Concerns and Self-Efficacy About Inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (6), 1-11.
- Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 16-29.
- Works, E. (1961). The prejudice-interaction hypothesis from the point of view of the negro minority-group. *American Journal of Sociology*, 67 (1), 47-52.
- Yuker, H.E. und Hurley, M.K. (1987). Contact with and Attitudes toward Persons with Disabilities: The Measurement of Intergroup Contact. *Rehabilitation Psychology*, 32 (3), 145-154.
- Yuker, H.E. (1988). *Attitudes toward Persons with Disabilities*. Springer Publishing Company: New York.
- Yuker, H.E. (1994). Variables that Influence Attitudes Toward People with Disabilities: Conclusions from the Data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (5), 3-22.
- Zajonc, R.B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9 (2), 1-27.
- Zanna, M.P. & Cooper, J. (1974). Dissonance and the pill: an attribution approach to studying the arousal properties of dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (5), 703-709.

8. Anhang

8.1 Studien zum Stand der Forschung

Autor und Titel ⁶⁶	Forschungs- design/Theorie	Erhobene Merkmale	Ergebnis
Abiodun O., et al., 2008 Social distance towards people with mental illness in southwestern Nigeria.	Querschnitt 2.078 Bevölkerung in Nigeria Stigmaansatz Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	Von den Befragten wurden persönliche Daten, Vertrautheit mit psychischen Erkrankungen, Ursachen für psychische Erkrankungen, wahrgenommene Merkmale von psychischen Erkrankungen und Fragen zur persönlichen Distanz erfasst. Die soziale Distanz wurde mittels der Bogardus Social Distance Scale gemessen. Die Skala misst die Bereitschaft in sozialen Kontakt mit verschiedenster Gruppen zu kommen.	Eine größere soziale Distanz lässt sich bei Befragten über 50 Jahren feststellen. Einfluss von Kontakt zeigt Wirkung bzw. Distanz wirkt sich negativ aus.
Akrami, N., et. al., 2006 Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities.	2 Zeitpunkte Replikation der ersten Studie 235 und 156 Studierende Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	(1) Frageblock Fragen zu klassischen und modernen Vorurteilen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. Moderne Vorurteile bestehen verdeckt und werden nicht offen ausgetragen (klassisch), das bezieht sich auf positive und negative Aspekte der Vorurteile gleichermaßen. Gemessen: "Modern Attitude Scale toward People with Intellectual Disabilities ⁶⁷ " und "Classical Attitude Scale toward People with Intellectual Disabilities ⁶⁸ ". (2) Frageblock wurden Kontakterfahrungen der teilnehmenden Personen Themenblock (3) „Social Dominance Orientation Scale“ individuelle Unterschiede und Diskriminierung	Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorurteile, die gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung bestehen, mit Vorurteilen gegenüber anderen Minderheiten vergleichbar sind.
Ahlborn, L.J. et. al., 2008 College Students' perceptions of persons with intellectual	Querschnitt 320 Studierende Einstellung gegenüber Men-	Anhand von semantischen Differentialen wurden Fallbeispiele in drei Bereichen Einschätzung, Leistung und Wirksamkeit betrachtet und ausgewertet. Zudem wurde die „State Self-Esteem Scale ⁶⁹ “ (SSES) und „Life Satisfaction Index	Kinder mit Behinderung werden positive empfunden als Erwachsene mit Behinderung. Zu der Wahrnehmung von Menschen mit Behinde-

⁶⁶ Die vollständige bibliographische Angabe ist dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

⁶⁷ Die modernen Vorurteile werden über 11 Items gemessen, die aus drei Dimensionen bestehen. Erste Dimension umfasst 4 Items zur Ablehnung von anhaltenden Vorurteile, Dimension zwei beinhaltet 5 Items zum Widerspruch gegenüber Forderungen und Dimension drei beinhaltet 2 Items zur Abneigung gegenüber den Angeboten, die Menschen mit Behinderung bekommen.

⁶⁸ Die klassischen Vorurteile werden mittels 8 Items gemessen, wie zum Beispiel: „Die wesentlichen Gründe für viele der sozialen und wirtschaftlichen Probleme, unter denen Menschen mit geistiger Behinderung leiden, haben sie aufgrund ihrer eigenen psychischen Schwächen“.

⁶⁹ Die SSE-Skala bezieht sich auf die eigenen Gedanken und Gefühle über die eigene Person. Die Skala besteht aus 20 Items. Es müssen Fragen beantwortet werden wie zum Beispiel „Wie der oder die Befragte sich in diesem Moment oder zu diesem Zeitpunkt fühlt“ (vgl. Ahlborn et al., 2008).

disability at three different ages.	schen mit geistiger Behinderung	A ⁷⁰ (LSIA) eingesetzt.	rung nach Geschlecht gibt es uneinheitliche Ergebnisse.
Ahmed, M. et al., 2012 Variables affecting teacher's attitudes towards inclusive education in Bangladesh.	Querschnitt 738 Lehrkräfte aus Bangladesh	Untersucht wurden demographische Merkmale (Geschlecht, Alter, Lehrerfahrung) und der Kontakt innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit Menschen mit Behinderung.	Frauen haben eine positivere Einstellung als Männer. Der Kontakt zu Kindern mit Behinderung im Klassenraum ist signifikant. Alter und Berufserfahrungen sind nicht signifikant.
Alexander, L. A. & Link, B. G., 2003 The impact of contact on stigmatizing attitudes toward people with mental illness.	Querschnitt 1.507 Bevölkerung Stigmaansatz Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	Einer Teilstichprobe von 640 Befragten wurde eine Vignette, die sich auf die Beschreibung einer Person mit einer psychischen Erkrankung bezog, vorgelesen und anschließend nach der gewünschten sozialen Distanz ⁷¹ und der wahrgenommenen Gefährlichkeit der Person gefragt. Als Messinstrument wurden die „General perceived dangerousness scale“ ⁷² , Fragen zum Kontakt ⁷³ und Vignetten ⁷⁴ eingesetzt, zudem wurden drei mögliche Störfaktoren ⁷⁵ berücksichtigt. Persönlicher Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen und Stigmatisierungen.	Kontakterfahrungen haben eine stigmareduzierende Wirkung.
Amsel, R. & Fichten, C. S., 1988 Effects of contact on thoughts about interaction with students who have a physical disability.	Querschnitt 180 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit einer körperlichen Behinderung	Erhoben wurden soziodemographische Merkmale, der Umgang mit Studierenden mit und ohne Behinderung und ein Selbsterklärungstest ⁷⁶ . Die Studie untersucht, inwieweit bereits bestehender Kontakt zu Menschen mit einer Körperbehinderung einen Einfluss auf die Bereitschaft zur Interaktion hat.	Der Kontakt hat einen Einfluss darauf, wie die jungen Menschen über Gleichaltrige mit Behinderung denken als auch auf die Wahrnehmung ihres Selbst.
Anthony, W. A., 1972 Societal Rehabilitation: Changing Society's Attitudes toward the physically and mentally disabled.	Review 1966-1971 Einstellung gegenüber Menschen mit Körperbehinderung oder psychischer Erkrankung	Einfluss von drei traditionellen Methoden, die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen zu ändern: (a) Kontakt mit Behinderungen, (b) Informationen über Menschen mit Behinderungen, und (c) die Kombination von Kontakt- und Informationen.	Kontakt alleine reicht nicht aus, Wissen sollte in Kombination zum Kontakt stehen.
Avramidis, E. & Norwich, B., 2002 Teachers' attitudes	Review 1984-2000	Unterscheidung nach den Merkmalen: Einfluss der Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion, Form der Behinderung, Lehrereigenschaften:	Tendenziell besteht eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Inklusi-

⁷⁰ Bei der LSIA handelt es sich um eine Skala mit 20 Items, die Fragen zur Lebenszufriedenheit umfasst.

⁷¹ Vier Fragen zur sozialen Distanz, ob die „betreffende Person im Arbeitsbereich“, „im Gemeinwesen“, „in der Schule“ und „im sozialen Umfeld akzeptiert würden“ (vgl. Alexander & Link, 2003).

⁷² Die Skala ist eine Sieben-Punkt Messung der wahrgenommenen Gefährlichkeit von Menschen mit psychischen Erkrankungen.

⁷³ Die Kontaktfragen umfassten eine Palette von Kontakttypen und Beziehungen. „Haben Sie einen engeren Freund, der schon einmal im Krankenhaus war wegen einer psychischen Erkrankung?“, „Waren sie schon einmal in einer psychiatrischen Klinik als Besucher?“, „Wie oft sind Sie an einem öffentlichen Ort, an dem auch Menschen mit einer psychischen Erkrankung sind?“, „Kontakt als Freunde“, „Partner“, „Familie“, „bei der Arbeit“ oder über die „Öffentlichkeit“.

⁷⁴ Einmal über eine Person, die obdachlos ist und für die Unterstichprobe eine Vignette, die eine Person mit psychischer Störung beschreibt. Nur die Vignette mit dem Menschen mit psychischer Störung wird hier ausgewertet.

⁷⁵ (1) Politischer Konservatismus wurde aufgenommen, weil Vergangenheit Forschung konservativer politischer Ansichten, Vorurteile und Diskriminierung verbunden hat. (2) Soziale Erwünschtheit, da frühere Untersuchungen gezeigt haben, dass sozial erwünschte Antworten bei Forschungen zur Einstellung gegenüber Minderheiten eine Rolle spielen. (3) Anomie, definiert als Entfernung und Entfremdung von anderen, weil eine positive Assoziation zwischen Anomie und Vorurteile in vergangenen Studien festgestellt werden konnte.

⁷⁶ College Interaction Self-Statement Test: Ein Maß um die Gedanken der Studenten in einer bestimmten Situation zu messen. Eine kurze Beschreibung einer hypothetischen Situation zwischen Studenten mit und ohne Behinderung in dem Hochschulkontext. Die Befragten werden gebeten, sich vorzustellen, dass sie an der Interaktion beteiligt sind und gebeten auf einem 6-Punkte-Skala anzugeben, wie wohl sie sich in der Situation fühlen würden. Zudem werden ihnen 40 Fragen zu ihren Gedanken gestellt, die sie mit einer 5-Punkte-Skala angeben müssen.

towards integration /inclusion: a review of the literature.		Geschlechterunterschiede, Lehrerfahrungen, Schultyp, der Glauben, gesellschaftspolitische Einstellung, Kontakterfahrungen und der Wissenstand über und im Umgang mit Kinder mit Behinderung.	on, allerdings gibt es Unterschiede vor allem nach der Art der Behinderung.
Bartak, L. & Fry, J., 2004	Querschnitt	Die Studie untersucht die Wahrnehmung von Lehrkräften, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen angemessene Unterstützung erfahren und ob es Unterschiede nach der Form der Behinderung gibt.	Viele Schülerinnen/Schüler brauchen mehr Unterstützung im Unterricht als sie gegenwärtig bekommen. Die Lehrkräfte müssen entsprechend ausgebildet werden, um diese Herausforderungen gerecht werden zu können. Schülerinnen/Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten/ Lernschwierigkeiten sind diejenigen, die zusätzliche Unterstützung nötig haben.
Are students with special needs in mainstream classes adequately supported?	60 Lehrkräfte der Grundschulen und Sekundarstufe Einstellung zu Inklusion		
Beh-Pajooh, A., 1992	Querschnitt	Fragebogen wurden Kontakterfahrungen, emotionale Empfindungen und Einstellungen ⁷⁷ , Wissen über Kooperationsprogramme von Schulen und Kenntnisse in der inklusiven Beschulung erfragt. Zudem wurde erfasst, inwieweit die Befragten Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Behinderung mittels Trainingsprogrammen absolviert hatten.	Positiver Einfluss des Kontakt auf die Einstellung zu inklusiven Beschulung.
The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration.	74 Lehrkräften Einstellung zu Inklusion		
Bell, H. A., 1962.	Querschnitt	Zwei Ansichten, die über Menschen mit Behinderung in der Allgemeinbevölkerung vorherrschen. (1) unterscheiden sie sich aufgrund ihrer Behinderung von den Menschen ohne Behinderung, die Behinderung kennzeichnet sozusagen den gesamten Menschen. (2) existiert die Behinderung, aber die Menschen mit Behinderung unterscheiden sich nicht wesentlich von den Menschen ohne Behinderung. Untersucht wird die Einstellung von Menschen, die im Gesundheitsbereich arbeiten, gegenüber Menschen mit einer Körperbehinderung. Als bedeutend für die Einstellung wird der Kontakt zu Menschen mit einer Körperbehinderung. Der Kontakt wurde gemessen über Kontakt bei der Arbeit, im Freundeskreis oder der Familie.	Die Ergebnisse zum Einfluss des Kontaktes sind nicht eindeutig, obwohl sie unterschiedliche Kontaktintensität erfasst hatten.
Attitudes of selected rehabilitation workers and other hospital employees toward the physically disabled.	110 Beschäftigte im Gesundheitsbereich Einstellung von Krankenhausmitarbeitern gegenüber Menschen mit Körperbehinderung		
Buell M. J. et. al., 1999.	Querschnitt	Fragebogen: Einschätzung des Schulerfolgs in inklusiven Schulklassen, auf die Zuversicht, dass inklusive Schülerinnen/Schüler gut unterrichtet werden können und die eigenen Kompetenzen. Zudem wurde der Lehrerfortbildungsbedarf erfasst, Erfolg bei der bisherigen inklusiven Arbeit, Bedürfnisse der Lehrkräfte für die inklusive Bildung und die Einschätzung der Lehrkräfte, was sie für Unterstützung von Seiten der Schulträger benötigen.	Lehrerelbstwirksamkeit ist von Bedeutung. Unterstützung Fortbildung (Schulträger) und Elternhaus der inklusiven Schülerinnen/Schüler werden gefordert. Umgang Lernproblemen, Hilfestellungen und Verhaltensschwierigkeiten werden teilweise kritisch gesehen. Mangel an Anpassungsmöglichkeiten der bestehenden Lehrpläne
A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion.	508 Lehrkräfte Bedarfsanalyse		
Campbell, J. & Gilmore, L., 2003	Querschnitt zwei Zeitpunkten	Seminar zur menschlichen Entwicklung, Informationen zu Behinderung und zur Unterrichtsgestaltung	Die Ergebnisse zeigen, dass die Kombination von Wis-

⁷⁷ „The questionnaire also included two scales, one called The Emotional Reaction Scale (ERS) which contained four items for measuring positive reactions and four items for measuring negative reactions. [...] The second scale was called The Attitude Scale (AS) and this had 36 items; 20 of these items were worded either positively or negatively in order to measure positive attitudes and 16 items were similarly worded to measure negative attitudes” (Beh-Pajooh, 1992, S. 92).

Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion.	274 Lehramtsstudenten Einstellung von angehenden Lehrkräften gegenüber Kindern mit Behinderung	staltung. Fragebogen zur Einstellung zur inklusiven Schule, Wissen über Menschen mit Trisomie 21, über die Beschulung und Entwicklung von Kindern mit Trisomie 21, über Stereotype von Kindern mit Trisomie 21, Wissen und Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung im Allgemeinen und die Interaktion mit Menschen mit Behinderung mittels der Interaction with Disabled Persons Scale (IDP) ⁷⁸ . Erste Befragung zu Beginn des 13-wöchigen Seminars und zweite Befragung am Ende des Seminars. Fragen zur Erziehung von Kindern mit Down-Syndrom, Auswirkungen einer inklusiven Beschulung für die Kinder mit Down-Syndrom, zum Wissen über das Down-Syndrom ⁷⁹ und zur Einstellung zu Inklusion von Menschen mit Down-Syndrom. Praktischer Teil Kinder mit Down-Syndrom nach ihrem Leistungs- und Entwicklungsstand einordnen und mit Kinder ohne Behinderung vergleichen.	sensvermittlung und Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung einen positiven Einfluss auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Down-Syndrom und zur inklusiven Beschulung von Kindern mit Down-Syndrom hat. Zentrales Ergebnis dieser Studie, dass eine positive Einstellungsänderung über die Kombination der beiden Methoden Wissensvermittlung und Kontakt erzielt werden kann.
Cameron, L. & Rutland, A., 2006 Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled.	Querschnitt 67 Kinder (5-10 Jahre) Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung	Gemessen wurden die Einstellung und das beabsichtigte Verhalten gegenüber Behinderten vor und nach der Intervention mittels eines ca. 25-minütigen Interviews. In der Studie wurde der Einfluss von erweitertem Kontakt getestet. Erweiterter Kontakt wurde gemessen, dass zum Beispiel Geschichten in der Schule vorgelesen wurden, in denen es um Freundschaften zwischen Kinder mit und ohne Behinderung ging. Die Geschichten wurden anschließend in Gruppendiskussionen bearbeitet.	Der erweiterte Kontakt hat eine vorurteilsreduzierende Wirkung.
Centers, L. & Centers, R., 1963 Peer Group Attitudes Toward the Amputee Child.	Querschnitt 28 Schulklassen Kindern (5-12 Jahre) Einstellung von Gleichaltrigen gegenüber Kindern mit Amputation.	Die Studie untersucht, wie die Reaktion von Kindern ohne Behinderung auf Kinder mit einer Amputation ist. Über eine Einstellungsskala ⁸⁰ wird erfasst, wie beliebt welche Kinder in der Klasse sind und welche Rolle die Amputation dabei spielt.	Eine Behinderung (Amputation) erregt Aufmerksamkeit und beeinflusst den Intergruppenkontakt.
Chesler, M., 1965 Ethnocentrism and attitudes toward the physically disabled.	Querschnitt 77 Studierende/ 243 Schülerinnen/Schüler Vorurteile/Einstellung gegenüber Menschen mit Körperbehinderung	Eingesetzt wurde eine Skala ⁸¹ , die über 34 Items die Einstellung zu Menschen mit Körperbehinderung misst. Zudem wurde die Attitudes Toward Disabled Persons Scale eingesetzt, in Verbindung mit Fragen, ob Kontakt im privaten bzw. beruflichen Lebensbereich besteht oder nicht.	Der Intergruppenkontakt hat einen vorurteilsreduzierenden Einfluss, wenn eine gewisse Nähe zwischen den Menschen besteht.
Chung, K.F. et. al.,	Querschnitt	Fallbeispiel über eine Person mit einer psychi-	Wirkung des Kontaktes ist

⁷⁸ Die Interaction with Disabled Persons Scale umfasst 20 Items zur Messung der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung im Allgemeinen.

⁷⁹ Die Fragen bezogen sich auf das Wissen über die Ursache und Entwicklungsergebnisse des Down-Syndroms.

⁸⁰ 17 Fragen, welches Kind am beliebtesten/ am wenigsten beliebt, am glücklichsten/ am traurigsten, welches Kind am meisten gemocht wird/ am wenigsten und so weiter.

⁸¹ Die Intergroup Relations Scale (IRS) wurde entwickelt, um die individuelle Einstellung zu einer Vielzahl von Minderheiten zu messen. Die Likert-Skala, bestehend aus 34 Einzelteilen, misst den Grad der Zustimmung oder Ablehnung anhand einer 6-Punkte-Skala.

2001			
University Students' Attitudes Toward Mental Patients and Psychiatric Treatment	308 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	schen Erkrankung (sieben Variationen der Beschreibung nach Krankengeschichte, Umfang der Behandlung), dazu wurden Fragen zur sozialen Distanz ⁸² gestellt, und die Befragten sollten Angaben zur eigenen Person machen. Der Kontakt wurde erfasst über die Frage, ob es bislang Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen gegeben hat. In der Studie wird die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen betrachtet und die Wirkung von Kontakt auf die Einstellung.	schwierig einzuordnen ist und der Kontakt muss genauer untersucht werden. Eine größere soziale Distanz weisen Befragte auf, die keinen medizinischen Beruf erlernen, weiblich sind und bislang keinen Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen hatten.
Coates, R.D., 1989. The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers'	Querschnitt 125 Lehrkräfte Einstellung von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung.	15 Fragen ⁸³ zur Messung der Einstellung der Lehrkräfte und die Frage, wie die Lehrkräfte zu der „Regular Education Initiative“ ⁸⁴ stehen.	Lehrkräfte sind weder gegen Unterstützungsprogramm, noch sind sie mit voller Unterstützung bei der inklusiven Beschulung dabei. Der Bedarf an Unterstützung durch die Lehrkräfte wird erkannt und es ist daher wichtig Lehrkräfte nach ihrer Einstellung zu Inklusion zu befragen.
Cloerkes, G., 1979. Determinants of attitudes and behavior toward physically disabled persons. Results of a secondary analysis.	Sekundär-analyse Studien bis 1977 403 Einzelstudien Einstellung gegenüber Menschen mit körperlicher Behinderung.	Die Studien untersuchen die soziale Reaktion gegenüber Menschen, die als psychisch abweichend/behindert bezeichnet werden. Cloerkes analysierte die in den Studien erfassten Determinanten von Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und führte die Ergebnisse zusammen.	Neben dem Kontakt ist die Art der Behinderung eine wesentliche Determinante für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.
Cooney, G. et. al., 2006 Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations.	Querschnitt Vor/nach Trainingsprogramm 60 Schülerinnen/Schüler geistiger Behinderung (28 allgemeinen Schule/32 Sonderschule) Vorurteile	Alle teilnehmenden Personen wurden zur Wahrnehmung ihrer eigenen Person, Beschreibung von Stigmatisierung und zu ihren zukünftigen Lebensvorstellungen befragt und um Vergleiche mit gleichaltrigen Schülerinnen/Schülern ohne Behinderung gebeten. Erhoben wurden diese Themenbereiche anhand der „British Picture Vocabulary Scale“ ⁸⁵ , „Adapted Social Comparison Scale“ ⁸⁶ , „Modified Life in School Checklist“ ⁸⁷ , „Future Aspirations Checklist“ ⁸⁸ und der „Experience of Stigma Checklist“ ⁸⁹ . In der Studie werden Erfahrungen von Kindern mit Behinderung mit Stigmatisierung untersucht.	Schülerinnen/Schüler der allgemeinen Schule geben häufiger Stigmatisierungen durch Gleichaltrige ohne Behinderung an. Schülerinnen/Schüler mit Behinderung sehen positiver in die Zukunft und sind optimistischer, trotz der negativen Erfahrungen durch Stigmatisierung oder einer negativen Einstellung von Nichtbehinderten.

⁸² Die Skala zur sozialen Distanz umfasst 19 Fragen wie zum Beispiel, ob die „Befragten die beschriebene Person mit der psychischen Erkrankung heiraten würden“; ob das „eigene Kind eine Freundschaft zu der Person pflegen dürfte“; ob sie die „Person als Nachbarn akzeptieren würden“ (vgl. Chung et al., 2001).

⁸³ Die Fragen beziehen sich auf die strukturelle Gegebenheiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte und auf die Stigmatisierungsproblematik.

⁸⁴ Ein Bildungsprogramm „regelmäßige Bildungsinitiative“ zur Unterstützung der Umsetzung der Inklusion.

⁸⁵ Bei dieser Skala geht es um den Wortschatz, dem Befragten wird ein Bild gezeigt, dieser muss das Gesehene beschreiben. Die Skala wird häufig mit Intelligenzmessungen kombiniert.

⁸⁶ Mit dieser Skala haben die Befragten die Möglichkeit, sich selbst im Vergleich zu anderen zu beschreiben und einzuschätzen. Wie zum Beispiel mit der Frage: „Wenn ich mit anderen Menschen zusammen bin, fühle ich mich in der Regel“. Geantwortet wird anhand mehrerer bipolarer Konstrukte („schlechter als andere Menschen“; „besser als andere Menschen“; „nicht so gut auf die Dinge“/„besser Dinge“; „weniger freundlich“/„freundlicher“; „weniger schüchtern/mehr schüchtern“; „auf eigene Faust“/„geschlossen sich und andere“/„gleich“).

⁸⁷ Dieses Instrument erforscht junge Menschen mit geistiger Behinderung, ihre Erfahrungen und ihr Umgang mit Stigmatisierung innerhalb und außerhalb der Schule.

⁸⁸ Die Skala erfasst die Vorstellungen der Befragten von ihrem künftigen Privatleben und beruflichen Leben und inwieweit diese Vorstellungen erreichbar sind. Die Skala wurde für die Studie entwickelt.

⁸⁹ Diese Skala wurde für die Studie modifiziert und erfasst, ob die Befragten von wichtigen Menschen in ihrem Leben stigmatisiert wurden und wenn, wie häufig. Die Skala umfasst 13 Items.

	Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	Betrachtet werden Kinder mit Behinderung an allgemein bildenden Schulen und Kinder an Sonderschulen.	
Corrigan, P.W. et. al., 2001 Prejudice, Social Distance, and Familiarity with Mental Illness.	Querschnitt 240 Bevölkerung Stereotype/ Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung.	In der Studie wird der Zusammenhang zwischen Stereotypen, Erfahrungen mit Menschen mit psychischer Krankheit und sozialer Distanz gegenüber Menschen mit psychischer Krankheit untersucht.	Stereotype und soziale Distanz gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung stehen in Zusammenhang.
Couture, S. M. & Penn, D.L. 2003 Interpersonal contact and the stigma of mental illness: A review of the literature.	Review 1986-2001	Couture und Penn erstellten einen Review, in dem alle Studien berücksichtigt wurden, die den Kontakt und stigmareduzierende Wirkung analysiert haben.	Menschen, die von bereits bestehendem Kontakt zu Menschen mit psychischer Behinderung berichten, weisen seltener negative Einstellung auf und gehen weniger auf soziale Distanz als Menschen, die diesen Kontakt nicht haben.
Cowen, E. L. et. al., 1958. The development and testing of an attitude to blindness scale.	Querschnitt 101 Erwachsene im Bereich Psychologie Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung	Die „Blindness Skala“ beinhaltet 30 Items zur Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung. 20 Items sind negativ formulierte Aussagen und 10 Items sind positiv formulierte Aussagen. Zudem wurde der Kontakt ⁹⁰ zu Menschen mit Sehbehinderung berücksichtigt. Die Studie untersucht die Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung und inwieweit der Kontakt einen Einfluss auf die Einstellung hat. Der Kontakt wurde über die Frage erfasst, ob Kontakt zu Menschen mit Sehbehinderung besteht.	Ein positiver Einfluss des Kontaktes im Vergleich zu nicht bestehendem Kontakt auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung kann nicht nachgewiesen werden.
Desforges, D.M. et. al., 1991 Effects of Structured Cooperative Contact on Changing Negative Attitudes Toward Stigmatized Social Groups.	Experiment 214 Studierende Stigma Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung.	Einstellung/Akzeptanz gegenüber ehemaligen Psychiatriepatienten und ihrer Meinung nach typische Merkmale und Verhaltensweisen von ehemaligen Psychiatriepatienten. Einen Monat nach der Befragung ein zweistündiges Experiment über dyadische Lernstrategien, hierbei überwiegend Befragte mit einer eher negativen Einstellung gegenüber ehemaligen Psychiatriepatienten handelte. Die Autoren führten das Experiment zum Einfluss von strukturiertem Kontakt auf negative Einstellungen durch. Danach nahmen sie an einer einstündigen Lernsitzung teil, hier ging es um Kooperation und gemeinsame Zielerreichung (strukturiertem Kontakt). Im Anschluss an diese Lernsitzung beschrieben die Befragten Menschen mit einer psychischen Erkrankung positiver und hatten eine positivere Einstellung ihnen gegenüber. Der strukturierte Kontakt war gekennzeichnet durch gegenseitige Kooperation und gemeinsame Zielerreichung (strukturiertem Kontakt).	Ein strukturierter Kontakt und Allports Kontaktbedingungen sind wichtige Bestandteile für die positive Wirkung der Kontakterfahrungen, vor allem wenn eine generalisierende Wirkung erreicht werden soll. Die Qualität des Kontaktes ist von Bedeutung.
Ellerbeck, T. 2013 Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland.	Querschnitt 507 Lehrkräfte Einstellung zu Inklusion von Lehrkräften.	Bildungschancen von Schulkindern in Deutschland. Dazu wurden neben Schülerinnen/Schüler, Eltern auch Lehrkräfte befragt. Ein Themenbereich bezieht sich auf die Inklusion von Kindern mit Behinderung und die Voraussetzungen.	Unterschiede nach der Art der Behinderung und der Einstellung zu Inklusion sind festzustellen.

⁹⁰ Gefragt wurde, „ob bislang Kontakt zu Menschen mit einer Sehbehinderung bestand“.

Evans-Lacko, S. et. al., 2012	Querschnitt 403 Bevölkerung	Berücksichtigt wurden die von Allport und Pettigrew aufgestellten Bedingungen des Kontaktes. Durchgeführt wurden zwei groß angelegte soziale Kontakt-Kampagnen mit Menschen mit psychischen Problemen. Die Kampagnen erstreckten sich über einen mehrwöchigen Zeitraum und beinhalteten unterschiedliche Aktionen ⁹¹ . Dabei füllten 403 der Teilnehmer der Kampagnen einen Fragebogen aus, 83 Teilnehmer beantworteten später eine Follow-up- Befragung und zusätzlich konnten vier bis sechs Wochen nach den Kampagnen Online-Fragebögen ausgefüllt werden. Fragebögen wurde die Art des Kontaktes ⁹² gemessen und stigmatisierende Ereignisse sollten beurteilt werden. Untersucht wurde, wie sich sozialer Kontakt mit Menschen mit psychischen Problemen auf Stigmatisierung und Diskriminierung ihnen gegenüber auswirkt. Der Kontakt wurde in Anlehnung an Allports Kontaktbedingungen erhoben.	Die sozialen Kontakt-Kampagnen haben eine stigmareduzierende und antidiskriminierende Wirkung erreichen können, der über den Zeitraum der Kampagnen hinaus anhält.
Mass social contact interventions and their effect on mental health related stigma and intended discrimination.	Stigma		
Fichten, C. et. al., 1989	Querschnitt 126 Studierende	Untersuchungsgegenstand war der Intergruppenkontakt von Menschen mit und ohne Behinderung und der Zusammenhang zwischen kognitiven und affektiven Faktoren der Einstellung.	Kontakt hat einen geringen Einfluss auf die Einstellung. Ein Einfluss des Kontaktes kann auf die Gedanken über Menschen mit Behinderung festgestellt werden.
Effects of Cognitive Modeling, Affect, and Contact on Attitudes, Thoughts, and Feelings Toward College Students with Physical Disabilities.	Stereotype Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung		
Fichten, C. et. al., 2005	Querschnitt 71 ehrenamtlich beschäftigte Personen	Die Studie untersucht, inwieweit freiwillige Arbeit mit Kindern mit Behinderung, einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Erwachsenen mit Behinderung hat. Der freiwillige Kontakt fand über einen Zeitraum von vier bis zehn Monaten mit Kindern mit Körperbehinderung und Hörbehinderung statt.	Freiwilliger Kontakt zu Kindern mit Behinderung wirkt sich positiv auf die soziale Nähe zu den Kindern aus. Der Kontakt hat vor allem Einfluss auf das Reduzieren von sozialer Distanz gegenüber den Kontaktpersonen und die soziale Distanz hat Auswirkungen auf die Gedanken über Menschen mit Behinderung.
Does Volunteering with children affect attitudes toward adults with disabilities? A prospective study of unequal contact.	Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung		
Forlin, C., 1995	Querschnitt 273 Lehrkräfte	Fragebogen zum Umgang mit Stress, Umsetzung der Inklusion und Akzeptanz der Inklusion. Zudem wurde auf Lehrereigenschaften Alter, Geschlecht, Lehrerfahrung (inklusive ja/nein) ⁹³ und die Schulart sowie die Form der Behinderung eingegangen. Unterschiede zeigen sich bei den Lehrkräften, die bereits in inklusive Programme eingebunden waren gegenüber denen, die noch keine inklusive Erfahrungen gemacht haben.	Akzeptanz von Kindern mit Behinderung im Unterricht ist gegenüber Kindern mit leichter Behinderung am größten. Akzeptanz einer Körperbehinderung ist höher als von einer geistigen Behinderung.
'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia.	Einstellung zu Inklusion		

⁹¹ „The Roadshow included a series of 12 events which ran from 21st September to 17th October 2009” (Evans-Lacko, 2012, S. 490). „Time to Get Moving consists of over 200 mass participation physical activity events that take place throughout England during one week in October of each year (around World Mental Health Day)” (Evans-Lacko, 2012, S. 490).

⁹² „(1) Equal status between the groups in the situation („I felt like we were equals in the conversation”); (2) Common goals („Do you feel like you were both able and willing to achieve that goal?”); and (3) Intergroup cooperation („During the event did you feel like you were actively working together” (i.e., „by getting involved in an activity, or to reduce discrimination based on mental illness, or to gain a better understanding of mental health problems?”) and (4) Friendship Potential („Do you feel you got to know the person?”)” (Evans-Lacko, 2012, S. 491).

⁹³ Anzahl der Schuljahre

Garcia, A.F. et.al., 2009 A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities.	Review 1972-2009 Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderung	Einfluss von Programmen zur Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderung im Schulkontext. Methoden Kontakt, Wissensvermittlung/Informationen über Behinderung und die Kombination von Kontakt und Informationen.	Die Umgebung, in dem der Kontakt stattfindet, sowie die Intensität und Regelmäßigkeit haben einen Einfluss auf die positive Wirkung des Kontaktes.
Gebhardt, M. et. al., 2011 Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich	Sekundär-analyse 2 Zeitpunkte 578 Lehrkräfte Einstellung von Lehrkräften zur schulischen Integration	Es gab drei Vergleichsgruppen, Lehrkräfte in Integrationsklassen, Lehrkräfte in Stützlehrer-klassen und Lehrkräfte an Schulen ohne Integration. Es konnte untersucht werden, ob sich die Einstellung über die zwei Zeitpunkte verändert hat.	Bei der Einstellung zur Integration zeigen sich keine Unterschiede zwischen Sonder-schullehrkräften und Lehrkräften an der Grundstufe. Die Einstellung betrachtet über die zwei Zeitpunkte zeigen, dass die Einstellung 2009 positiver ist als 1998.
Gething, L., 1994 The Interaction with Disabled Persons Scale.	Review	Studien, welche die Einstellung zu Menschen mit Behinderung mittels der „Interaction with Disabled Persons Scale gemessen haben.	Bestehender Kontakt zu Menschen mit Behinderung hat den stärksten Zusammenhang mit einer positiven Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Zeit-faktor für die Wirkung des Kontaktes wichtig.
Gething, L. et. al., 1997 A international validation of the interaction with disabled persons scale.	Querschnitt 159-323 Studierende Kranken-schwestern Bevölkerung Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	Mittels der Interaction with Disabled Persons Skala wird die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung erfasst und mit dem Kontakt zu Menschen mit und ohne Behinderung erfasst. Der Kontakt ⁹⁴ wurde erfasst, indem nach engem oder eher oberflächlichem Kontakt gefragt wurde. Zudem wurde erhoben, wie sich die Befragten in der Kontaktsituation mit Menschen mit Behinderung fühlen. Validierungsprojekt der Disabled Person Scale	Der Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung konnte bestätigt werden.
Grand Sheldon A., 1982 Attitudes toward Disabled Persons as a Function of Social Context and Specific Disability.	Querschnitt 191 Bevölkerung Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung	Berücksichtigt wird der Kontakt in verschiedenen sozialen Situationen und verschiedene Arten von Behinderung.	Die Bedeutung der sozialen Situation kann aufgezeigt werden, in der es zum Kontakt kommt, und dass auch die Art der Behinderung einen Einfluss hat.
Hall, L.J. & McGregor, J.A., 2000 A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school.	Längsschnitt 714 Kindern ohne Behinderung/38 Kinder mit Behinderung Intergrupale Freundschaft	Verschiedene Methoden z.B. „sociometric rating“. Kindern wurden Fotos der anderen Kinder gezeigt und gefragt, ob sie mit dem Kind ein Bild malen, spielen, das Kind als Sitznachbarn haben wollen, gemeinsam essen, ein Geheimnis teilen und gemeinsam an einem Projekt teilnehmen würden. Ergänzend wurden Beobachtungen und Interviews mit den Kindern durchgeführt. Die Studie betrachtet Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung.	Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung können durch den Besuch eines inklusiven Kindergartens und einer inklusiven Beschulung entstehen.
Hastings, R.P. et. al., 1998 Letters to the editor	Querschnitt 51 Lehramtsstudierende/47 Kinderkranken-	Einstellung der beiden Personengruppen zu erforschen, weil (1) beide Berufsgruppen als Berater für die Eltern von Kindern mit Behinderung eine wichtige Rolle einnehmen, (2) die	Eine positivere Einstellung von Kinderkrankenschwestern im Vergleich zu Lehramtsstudenten und der Ein-

⁹⁴ Der Kontakt wurde nach der Kontakthäufigkeit über fünf Kategorien erfasst: täglich, wöchentlich, mindestens einmal monatlich, mindestens einmal alle drei Monate und weniger als einmal in 3 Monaten.

	schwwestern. Einstellung gegenüber Kinder mit Rett Syndrom	Erfahrungen und Kenntnisse der untersuchten Personen Einfluss auf die Kollegen haben, (3) die Befragten einen Einfluss auf das soziale Umfeld haben, da sie als Experten angesehen werden, (4) die Lehrkräfte mit ihrer Einstellung den Kindern ein gutes Vorbild sein können. Einstellungen über die „Attitude Toward Disabled Persons Scale“, die Beschreibung eines Kindes mit Rett-Syndrom und Fragen zu den Gefühlen ⁹⁵ , die empfunden werden, wenn die Befragten mit dem Kind in Kontakt kommen würden. Der Einfluss des Kontaktes (viel/wenig/kein) auf die Einstellung wird gemessen.	fluss des vorherigen Kontaktes zu Kindern mit Lernbehinderung konnte bestätigt werden.
Hazzard, A., 1983 Children's experience with, knowledge of, and attitudes toward disabled persons.	Querschnitt 367 Grundschulkinder Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung	Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, der Wissensstand zum Thema Behinderung und die soziale Distanz gegenüber Kindern mit Behinderung. 7 Fragen: ob die Kinder Jemanden mit Behinderung kennen, direkten Kontakt oder aus dem Fernsehen, Büchern, mit einem Menschen mit Behinderung gesprochen haben, befreundet zu sein oder ein Familienmitglied mit Behinderung haben. 25 Fragen, die mit richtig oder falsch zu beantworten sind (ein Mensch, der blind ist kann alleine spazieren gehen, alle Menschen mit Behinderung wurden mit der Behinderung geboren...). 10 Fragen die auf drei Stufen beantwortet werden können und hier speziell den Umgang mit Kinder mit Behinderung in verschiedenen Lebenssituationen (Schule, Freizeit) abfragen.	Kinder mit Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, zeigen eine größere Bereitschaft, Kinder mit Behinderung zu integrieren. Die Ergebnisse zeigen die Komplexität des Zusammenhangs zwischen (positiven) Einfluss von Kontakt und der Einstellung auf.
Hellmich, F. & Görel, G., 2014 Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule	Querschnitt 201 Grundschullehrkräfte Einstellung zu Inklusion	In der Studie wurden Grundschullehrer zu ihren Erfahrungen mit inklusivem Unterricht ⁹⁶ , zu ihrer Selbstwirksamkeit ⁹⁷ und ihrer Meinung zu Inklusion ⁹⁸ befragt und mit der Einstellung zu Inklusion in Zusammenhang gebracht. Die Einstellung wurde in Anlehnung an die Einstellungsskala von Kunz et al. erhoben und der Skala von Lelgemann ⁹⁹ et al., zudem wurden die Einflussfaktoren Lehrer-Selbstwirksamkeit ¹⁰⁰ , Erfahrungen mit dem inklusiven Unterrichten ¹⁰¹	Auf die Einstellung zu Inklusion haben die bisherigen Erfahrungen mit inklusivem Unterricht und die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte einen Einfluss.

⁹⁵ Gemessen werden die Gefühl mit neun Fragen der Emotional Responses to People with Intellectual Disabilities (ERPID) Scale.

⁹⁶ Hierbei wurden Items wie zum Beispiel „Ich habe Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ oder „Ich habe Schülerinnen/ Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits unterrichtet“ auf einer fünfstufigen Skala abgefragt.

⁹⁷ Die Items zur Selbstwirksamkeit lauten zum Beispiel „Was auch immer im inklusiven Unterricht passiert, ich werde schon klarkommen.“

⁹⁸ „Inklusion bedeutet, jedem Kind oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine optimale Form selbstbestimmter Lebensführung zu ermöglichen.“

⁹⁹ In der Skala befinden sich Items wie zum Beispiel „Ich sehe Heterogenität als Chance des Zusammenlebens“ und „Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsame Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule“, die auf einer fünfstufigen Skala von trifft voll zu bis trifft gar nicht zu beantwortet wurden.

¹⁰⁰ Zur Selbstwirksamkeit wurden acht Items erhoben, wie zum Beispiel „Was auch immer im inklusiven Unterricht passiert, ich werde schon klar kommen.“

¹⁰¹ Hierzu wurden 8 Items eingesetzt wie zum Beispiel „Ich habe Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“.

und die Auffassung von Inklusion ¹⁰² erhoben.			
Hicks, J.M. & Spaner, F.E., 1962 Attitude change and mental hospital experience.	Zwei Experimente Erstens 78/ Zweitens 354 Krankenschwestern Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.	Zwei Experimente: Experiment aufgrund der geringen Fallzahlen und fehlenden Drittvariablenkontrolle einige Schwachstellen ¹⁰³ aufwies, so dass das Experiment noch einmal mit einer höheren Fallzahl durchgeführt wurde. In beiden Experimenten wurde die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen zu Beginn der Ausbildung, unter Berücksichtigung des Einflusses von Kontakt gemessen. Verschiedene Messzeitpunkte wurden festgelegt (vor und nach den zwölf Wochen Ausbildung, beziehungsweise ausschließlich nach den zwölf Wochen). Die positivere Einstellung wurde gemessen an der Reaktion auf Menschen mit psychischen Erkrankungen sowie Aussagen und Meinung über sie. Einstellung von Krankenschwestern in Ausbildung gegenüber Menschen mit psychischen Krankheiten. Gemessen wird der Einfluss des Kontaktes.	Angenommen wurde, dass es innerhalb eines Zeitraumes von zwölf Wochen Ausbildung zu einer Verschiebung hin zu einer positiveren Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen kommt. Die Hypothese kann anhand der Experimente bestätigt werden. Ein positiver Einfluss durch Kontakt kann bestätigt werden.
Holmes, P.E. et. al., 1999 Changing Attitudes About Schizophrenia.	Querschnitt 100 Erwachsene Bildungsprogramm	Kurse über schwere psychiatrische Krankheiten/Rehabilitation (16-wöchiges Semester). Vorab Wissenstest zu Symptomen mit 80 Fragen, zudem Fragen zu bereits vorhandenem Kontakt ¹⁰⁴ zu Menschen mit psychischen Erkrankungen. Kurs begann mit Informationen, Diskussionen der Phänomenologie und Ätiologie der Schizophrenie, einer Überprüfung der Erforschung von Gefährlichkeit von Menschen mit psychischen Erkrankungen und einer Zusammenfassung der medizinischen/Rehabilitationsleistungen, die Krankheiten/Behinderung zu behandeln. Zudem zwei 60-minütige Vorträge mit Diskussionen, wobei der erste durch einen Betroffenen und der zweite von einem Familienmitglied eines Patienten gehalten wurden. Der Einfluss eines Bildungsprogrammes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen. Der Einfluss des Kontaktes wird über 12 unterschiedliche Merkmale (zum Beispiel Film mit einem Schauspieler mit Behinderung, Kollegen mit Behinderung..) überprüft.	Intergruppenkontakt und Wissen kann sich je nach Personenkreis unterschiedlich stark auf die Einstellung auswirken.
Ivey, J.K. & Reinke, K., 2002 Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion in a Non-Traditional Classroom.	Querschnitt 52 angehende Lehrkräfte Einstellung zu Inklusion	Befragt wurden die Teilnehmer vor und nach einem dreitägigen Seminar mit Outdoor Setting. Abgefragt wurde die Einstellung zu Inklusion mittels neun Aussagen ¹⁰⁵ , eine Definition von Inklusion wurde im Fragebogen angegeben.	Das Bildungsprogramm für angehende Lehrkräfte hat sich als effektiv erwiesen, indem sie mehr Erfahrungen und Wissen im Umgang mit inklusivem Unterricht und dem Setting Outdoor erlangt haben und dies wiederum sich auf ihre Einstellung auswirkt.

¹⁰² Die Befragten sollten anhand von 9 Items ihre Vorstellungen beschreiben und mittels acht Items ihre Auffassung zu Inklusion beschreiben. Dazu gab es entsprechende Fragen wie zum Beispiel „Ich sehe Heterogenität als Chance des Zusammenlebens“ (vgl. Hellmich und Görel, 2014).

¹⁰³ Eine Teilnehmergruppe wurde vor und nach der Intervention befragt und eine Teilnehmergruppe ausschließlich nach der Intervention, die Ergebnisse der beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant. Hier soll aufgeklärt werden, weshalb das so ist. Im zweiten Experiment wurde eine Kontrollgruppe eingefügt ohne Interventionsprogramm. Die Autoren gehen davon aus, dass die Unterschiede aufgrund eines Lerneffektes zustande gekommen sind.

¹⁰⁴ Level-of contact report beinhaltet zwölf Lebenssituationen (zum Beispiel in einem „Film ist ein Schauspieler mit Behinderung gesehen“; „Kollegen mit Behinderung...“), die mehr oder weniger engen Kontakt zu Menschen mit unterschiedlicher Behinderung beschreiben.

¹⁰⁵ „The first was a nine-statement Likert-type attitudinal instrument, adapted from Andrews and Clementson (1997), consisting of a five-point scale (internal consistency reliability of 0.93)“ (Ivey & Reinke, 2002, S. 2).

Jahoda, A. & Markova, I., 2004 Coping with social stigma: people with intellectual disabilities moving from institutions and family home.	Querschnitt 28 Menschen mit geistiger Behinderung Umgang mit Stigmatisierung	Die eine Gruppe umfasste 18 Menschen mit geistiger Behinderung, die nach einem langen Klinikaufenthalt den Umzug in eine Gemeinschaftswohnung vollzogen. Die zweite Gruppe umfasste 10 Menschen mit geistiger Behinderung, die aus ihrem Elternhaus auszogen in ein betreutes Wohnhaus und dadurch zu mehr Selbstständigkeit in Bezug auf den Lebensalltag gelangten. Mit den Teilnehmern wurden während des Klinikaufenthalts und des zu Hause Wohnens ein Interview durchgeführt, um den Tagesablauf zu erfassen. Zwei weitere Interviews wurden durchgeführt, um Erfahrungen mit Stigmatisierung und den Umgang, Reaktionen auf Stigmatisierung und die Behinderung zu erfassen. Anhand der Interviews wurde eine Inhaltsanalyse gemacht, um Erkenntnisse über Erfahrungen mit Vorurteilen, Diskriminierung und das Bewusstsein für Stigma zu erfassen.	Unabhängig der unterschiedlichen Lebenshintergründe der Befragten, ist der Umgang mit Stigmatisierung ein Bestandteil ihres Alltags und wirkt sich auf die Selbstwahrnehmung und den Umgang mit anderen Menschen aus.
Jagues, M.E. et. al., 1970 Cultural Attitudes Toward disability: Denmark, Greece, and the United States.	Querschnitt 1.022 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung in den Ländern Griechenland, Dänemark und Amerika	Analysiert wurden Einstellungen, kulturelle und soziodemographische Unterschiede und inwieweit der Kontakt zu Menschen mit Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung hat. Teilgenommen haben Einstellungen über die „Attitudes Toward Disabled Persons Scale“ ¹⁰⁶ , Angabe von Persönlichkeitsmerkmalen und der „Contact with Disabled Persons Inventory“ ¹⁰⁷ . Analysiert wurde die Einstellungen, kulturelle und soziodemographische Unterschiede und inwieweit der Kontakt zu Menschen mit Behinderung einen Einfluss auf die Einstellung hat.	Die Ergebnisse zeigen sowohl kulturelle als auch Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen. Unterschiede bei der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung in den Ländern Griechenland, Dänemark und Amerika. Kulturelle Unterschiede können in Bezug auf den Kontakt zu Menschen mit Behinderung nachgewiesen werden.
Johanson, R.T. & Johanson, D.W., 1981 Building Friendships between Handicapped and Nonhandicapped Students: Effects of Cooperative and Individualistic Instruction.	Querschnitt 40 Grundschüler Intergrupale Freundschaft	Über einen Zeitraum von 16 Tagen wurden täglich 25 Minuten gemeinsame Lerneinheit mit 40 Schülerinnen/Schüler in dritten Klassen der Grundschulen durchgeführt. Bei ihrer Untersuchung legten Johanson und Johanson Wert darauf, dass es bei den Lerneinheiten gemeinsame und individuelle Ziele zu erreichen gab.	Kooperative Lernerfahrungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung wirken sich positive auf die Interaktion der Kinder und auf Freundschaftsbeziehungen aus.
Jones, L. & Cochrane, R., 1981 Stereotypes of Mental Illness a Test of the Labelling Hypothesis.	Querschnitt 133 Bevölkerung Stereotype gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	Forschungsgegenstand ist, inwieweit Stereotype über Menschen mit psychischen Krankheiten und deren Verhalten bestehen und ob es unterschiedliche Stereotype für Männer und Frauen gibt.	Es gibt unterschiedliche Stereotype für Männer und Frauen mit psychischen Erkrankungen, allerdings ist hier fraglich, inwieweit Geschlechterrollenunterschiede einen Einfluss haben.
Karnilowicz, W. et.	Querschnitt	Die Autoren untersuchten den Zusammenhang	Nähe bzw. Distanz zu Men-

¹⁰⁶ Die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung Skala ist eine Likert-Skala mit sechs Antwortkategorien von „vollster Zustimmung“ bis „zur vollen Ablehnung“. Zudem gibt es drei verschiedene Varianten der Skala, die zwischen 20 und 30 Items beinhalten. „It is designed to measure the extent to which the respondent perceives persons with disabilities as being similar to rather than different from persons who do not have disabilities and the extent to which the respondent believes persons with disabilities should be treated similarly to and not differently from persons without disabilities“ (Yuker, 1987, S. 150).

¹⁰⁷ Dieses Instrument wurde entwickelt, um die (1) Anzahl der Kontakte und (2) die Form der Kontakte in Bezug auf die soziale Distanz der bestehenden Beziehungen zu messen. Die Befragten listen Personen mit Behinderung auf, mit denen sie den meisten Kontakt in absteigender Reihenfolge von null bis fünf haben. Aus dieser Auflistung wird die Art des Kontakts auf einem Dreipunkt- soziale Distanz Skala von „Familie“, „Freund“ und „andere“ kategorisiert.

al., 1994	Zwei Zeitpunkte	zwischen der Intensität der Nähe beziehungsweise Intimität zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.	schen mit Behinderung wirkt sich auf die Einstellung ihnen gegenüber aus. Die Art der Behinderung hat einen Einfluss.
High School Students attitudes toward performing social behaviors with mentally retarded and physically disabled peers.	26 High School Studierende/ 211 Schülerinnen/Schüler Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger/körperlicher Behinderung	Einfluss von sozialer Nähe zwischen Menschen mit und ohne Behinderung und der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.	
Kolodziej, M.E. & Johnson, B.T, 1996	Review	Einfluss des Kontaktes zu Menschen mit einer psychischen Erkrankung und deren Akzeptanz und Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen, dabei wurde die Dauer des Kontaktes berücksichtigt.	Positiver Einfluss des Kontaktes auf Einstellung gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung signifikant nachgewiesen, während der Einfluss der Dauer des Kontaktes nicht signifikant in der Einstellungsänderung ist. Die Art des Kontaktes ist zu berücksichtigen.
Interpersonal Contact and Acceptance of Persons With Psychiatric Disorders: A Research Synthesis.	60er/70er Jahre 35 Studien Bevölkerung Einstellung gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung		
Lee, S. H. et. al., 2003	15 Kinder ohne Behinderung (vierten/sechsten Klasse) mit einem Freund mit Behinderung ¹⁰⁸ und 15 Kinderpaare ohne Behinderung Intergruppale Freundschaften	Untersucht wurden die Interaktion und das Verhalten der Kinder untereinander, die Rollen und Positionen, die die Kinder einnehmen sowie die emotionalen Reaktionen und Stimmungen der Kinder. Untersuchungsgegenstand sind Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung. Zudem wurden die Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen mit den Freundschaften von Kindern ohne Behinderung verglichen.	Die Art der Behinderung hat einen Einfluss auf die Bedingungen, Freundschaften zu knüpfen. Lee und Kollegen weisen darauf hin, dass weiterführende Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen der Form der Behinderung und intergruppalen Freundschaften notwendig sind.
Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities.			
Leyser, Y. & Abrams, P.D., 1983	Querschnitt	In Gruppe eins und zwei waren allgemeine Lehramtsstudenten, während in Gruppe drei Studierende der Sonderpädagogik waren. Das erste Trainingsprogramm, das Gruppe eins erhielt, umfasste ein Training zur Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, für einen erfolgreichen Unterricht an allgemeinen Schulen. Zudem wurde der Umgang mit Kindern, mit Behinderung theoretisch und praktisch bearbeitet. Das zweite Trainingsprogramm erhielt Gruppe zwei, dieses beinhaltet lediglich ein Elementartraining ohne zusätzliche praktische Erfahrungen. Gruppe drei erhielt das Trainingsprogramm, das speziell darauf abgestimmt war, Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.	Die Wissensvermittlung und der Kontakt zu Menschen mit Behinderung sind wichtige Prädiktoren für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.
A Shift to the Positive: an effective programme for changing pre-service teachers' attitudes toward the disabled.	306 Angehende Lehrkräfte Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung		
Leyser, Y. et. al., 1986	Querschnitt	Die Schülerinnen/Schüler wurden vor und nach der Studie zu ihrer Einstellung ¹⁰⁹ gegenüber Menschen mit Behinderung gefragt. Ziel der Autoren war es, den Schülerinnen/Schüler mit einer breiten Palette an Informationen zu unterschiedlichen Bedingungen von Kindern mit Behinderung ein größeres Bewusstsein und Sensibilität zu erzielen sowie eine erhöhte Ak-	Durch die gezielte Wissensvermittlung kann die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung positiv beeinflusst werden kann.
Direct Intervention to Modify Attitudes Toward the Handicapped by Community Volunteers: The	281 Viert- und Fünftklässler Einstellung von Schülerinnen und Schülern ohne		

¹⁰⁸ Die Auswahl der Freundschaftspaare erfolgte über das soziometrische Verfahren, hier wurden die Kinder gebeten ihre Freunde anzugeben (mit und ohne Behinderung). Zudem wurde berücksichtigt, ob diese Kinder auch von dem angegebenen Kind als Freund bezeichnet wurden. In Seoul und Incheon wurden 1.440 Kinder aus 36 Elementarklassen aufgefordert, fünf Freunde zu benennen und zu bewerten, mit welchen fünf Freunden er oder sie (a) spricht und ein Spiel spielt und (b) wer zum Geburtstag eingeladen wird.

¹⁰⁹ Mittels der ATDP Skala befragt.

Learning About Handicaps Programme.	Behinderung gegenüber Schülerinnen und Schüler n mit Behinderung	zeptanz der Schülerinnen/Schüler mit Behinderung. Die Schülerinnen/Schüler lernten im Rahmen dieses Programmes unterschiedliche Behinderungsformen kennen, wurden über deren Ursache, Auswirkungen auf das tägliche Leben der Menschen mit den Behinderungen informiert und erfuhren, welche Maßnahmen für ein gemeinsames Leben notwendig sind. Das Programm zur Wissensvermittlung ging von den Grundannahmen aus, dass Menschen gemeinsame Ziele bezüglich des Lebens und Lernens haben, das Beste aus den eigenen Fähigkeiten machen wollen, unabhängig sein wollen und nach Akzeptanz streben.	
Leyser, Y. & Romi, S., 2008 Religion and attitudes of college preservice teachers toward students with disabilities: implications for higher education.	Querschnitt 1.145 Angehenden Lehrkräften Einstellung zu Inklusion Kontakt und Wissen	Untersucht wurde die Einstellung von angehenden Lehrkräften zu Inklusion. Unter Berücksichtigung von kulturellen Unterschieden und Kontakt.	Bestätigen den Einfluss der Wissensvermittlung und Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung auf die Einstellung zu Inklusion.
Link, B.G. & Cullen, F.T., 1986 Contact with the Mentally Ill and Perceptions of how Dangerous they are.	Querschnitt 300 Bevölkerung Stigmatisierung/ Vorurteile gegenüber Menschen mit psychischen Störungen	Untersucht wird die angstreduzierende Wirkung von Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung.	Für den Kontakt zeigt sich, dass viele Befragte (74%) Menschen kennen, die bereits in einer Einrichtung für psychisch Erkrankte waren und 43% haben selbst einen Patienten mit einer psychischen Erkrankung besucht bzw. 34% sind selbst Patienten gewesen, allerdings haben die wenigsten der Befragten (15%) berufliche Unterstützung durch eine Person bekommen, die eine psychische Erkrankung hatte. Der Zusammenhang zwischen Kontakt und angstreduzierende Wirkung kann nachgewiesen werden, offen bleibt inwieweit dies Auswirkungen auf die Einstellungen hat.
Loreman, T. et. al., 2007 An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education	Querschnitt 603 angehende Lehrkräfte Australien, Kanada, Hong Kong und Singapur. Einstellung von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Beschulung	Der Einfluss von Alter und Geschlecht wurde untersucht, keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellung.	Die Einstellung steht in Verbindung mit engem Kontakt zu Menschen mit Behinderung, Ausbildung, Lehrerfahrung, Wissen über Politik und Recht, und das Vertrauen hat einen erheblichen Einfluss auf die Einstellung.
Loreman, T. et. al., 2013 Do Pre-service Teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of	Querschnitt 380 Lehrkräfte aus Kanada, Hong Kong, Australien und Indonesien	Untersucht wird die Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Einstellung zum zukünftigen inklusiven Unterricht	Internationale Unterschiede bestehen. Selbstwirksamkeit wird zum Beispiel durch Kontakt zu Menschen mit Behinderung und Erfahrungen mit inklusivem Unterricht beeinflusst. Zudem sind Wissen, Fortbildungen und

teaching self-efficacy.	Einstellung zum inklusiven Unterricht		Trainingsprogramme für die zukünftigen Lehrkräfte und deren Selbstwirksamkeit von Bedeutung.
Maras, P. & Brown, R., 1996. Effects of contact on children's attitudes toward disability: A Longitudinal Study.	Querschnitt 50 Grundschulern ohne Behinderung Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Störungen	Die Kinder hatten über drei Zeitpunkte verschiedene Kontaktarten kennengelernt (Bilder, Befragung zu den Bildern, Spielverhalten), dabei wurden die 50 Kindern in eine Kontroll- und eine Vergleichsgruppe eingeteilt.	Der Kontakt hat in Verbindung mit der Zeit, einen Einfluss auf die Einstellung der Kinder.
Matteo, E.K. & You, D., 2012 Reducing Mental Illness Stigma in the Classroom.	Querschnitt 69 Studierende Stigmatisierung/Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	Wissen über den Umgang und die Behandlung von Menschen mit geistiger Behinderung, zusätzlich gab es Kleingruppenarbeit zum Thema Stereotype, Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung und Kleingruppenarbeit zur Frage, wie die Gesellschaft zur Stigmareduktion beitragen kann und eine Studentengruppe, die direkten Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung hatte.	Ergebnisse der Studie zeigen die positive Wirkung des Kontaktes auf, denn der direkte Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung führt zur Reduktion von sozialer Distanz und Stigmata.
McLeskey, J. et. al., 2011 Perspectives of Teachers toward Inclusive School Programs.	Querschnitt 174 Sonderschullehrkräfte/ Lehrkräfte an Regelschulen Einstellung zur Inklusion	An der Studie haben Lehrkräfte aus sechs Schulen teilgenommen, drei Schulen arbeiteten inklusiv, drei Schulen nicht, wobei an allen Schulen Kinder mit Behinderung waren. Der Fragebogen beinhaltete 30 Items des "Inclusive School Programme Survey" ¹¹⁰ .	Die Lehrkräfte unterscheiden sich bei den Annahmen, wie gut die Schule auf die Inklusion vorbereitet ist, über die Aufgaben und Rollen, welche die Lehrkräfte im inklusiven Schulbetrieb einnehmen und bei der Besorgnis, wie sich der inklusive Unterricht auf die Schülerinnen/Schüler auswirkt. Große Zustimmung von beiden Gruppen von Lehrkräften gibt es bei der Aussage, dass inklusiver Unterricht als Grundrecht anzusehen ist.
Mc Manus, J.L. et. al., 2011 Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities.	Querschnitt 125 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	Die Einstellungen wurden mittels der „Mental Retardation Attitude Inventory – Revised“ ¹¹¹ (MRAI-R) gemessen. Des Weiteren wurde das Wissen über Menschen mit geistiger Behinderung ¹¹² und soziodemographische Merkmale der Personen abgefragt und es wurden Fragen zur sozialen Erwünschtheit ¹¹³ gestellt. Die Studie untersucht die Haltung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. Angenommen wird, dass Menschen mit mehr Wissen und mehr Quantität und Qualität an Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung eine positi-	Die Qualität des Kontaktes hat einen Einfluss auf die Einstellung. Positive emotionale Kontakte stehen mit einer positiven Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung in Zusammenhang. Wissen und der quantitative Kontakt haben keinen Einfluss. Kein signifikanter Einfluss von sozialer Erwünschtheit/Geschlecht auf

¹¹⁰ „The final ISP Survey consisted of 30 items, addressing the major issues from the professional literature related to teacher perspectives on inclusion of students with mild disabilities“ (McLeskey et al., 2011, S. 111).

¹¹¹ Die MRAI-R ist eine 29 Items umfassende Skala zur Messung der Einstellung zur Integration von Menschen mit geistiger Behinderung.

¹¹² Fragen, wie zum Beispiel: „Ich glaube, ich weiß mehr über Menschen mit geistiger Behinderung als andere Personen“.

¹¹³ Die Marlowe-Crowne Skala umfasst 33 Items.

		ve Haltung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung haben.	die Einstellung.
McLean, D. & Gannon, P.M., 1995 Measuring Attitudes Toward Disability: The Interaction with Disabled Persons Scale Revisited.	Querschnitt 343 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung Kontakt	Abgefragt wurde Einstellung mittels der „Attitude Toward Disabled Persons Scale“, vier Vignetten, die Personen mit Behinderung beschrieben und 13 Fragen zu Kontakt ¹¹⁴ , zur Einstellung und zum Umgang mit den Personen. Erhoben wurde die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung und welchen Einfluss der Kontakt auf die Einstellung hat.	Das Unwohlsein gegenüber Menschen mit Behinderung nimmt ab, je mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht.
Meyer, N., 2011 Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Grundschulen zur Inklusion. Eine empirische Studie.	Masterarbeit 103 Lehrkräfte Einstellung zu Inklusion von Berliner Grundschullehrkräften Kontakt	Die Einstellung zu Inklusion wurde anhand von drei Skalen abgefragt, der Selbstwirksamkeitsskala und den Skalen zur kognitiven ¹¹⁵ und affektiven ¹¹⁶ Einstellung. Die kognitive Skala zeigt tendenziell eine eher positive Einstellung zur Inklusion. Bei der affektiven Skala zur Einstellung zu Inklusion kann eher von einer neutralen Einstellung gesprochen werden als von einer positiven oder negativen Einstellung.	Einstellung zu Inklusion variiert nach der Art der Behinderung. Vorkenntnisse zum Thema Inklusion keinen signifikanten Einfluss, Berufserfahrungen integrativem/inklusivem Unterricht wirken sich positiv auf die Einstellung aus. Zwischen beruflichem Kontakt und der Einstellung zu Inklusion besteht ein positiver Zusammenhang. Kontakt zu Kindern mit Behinderung außerhalb des Schulkontextes sind die Ergebnisse uneinheitlich.
Minke, K.M. et. al., 1996 Teacher's Experience with inclusive classrooms: Implications for special education reform.	Querschnitt 185 Lehrkräfte an Regelschulen Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion	Der Fragebogen beinhaltete Fragen zur Einstellung zu Inklusion von Kindern mit leichter Behinderung, Fragen zur Zufriedenheit Kinder zu unterrichten (mit und ohne Behinderung) und Fragen zur Leistungsfähigkeit, Fähigkeiten zu unterrichten.	Lehrkräfte an Sonderschulen haben tendenziell eine positive Einstellung zu Inklusion. Wobei die Ergebnisse nicht eindeutig sind, denn Lehrkräfte an Regelschulen hatten ebenfalls eine positive Einstellung.
Most, T. et.al., 1999 Contact with Students with Hearing Impairments and the Evaluation of Speech Intelligibility and Personal Qualities.	Querschnitt 140 Schülerinnen/Schüler im Alter zwischen 16 und 17 Jahren Einstellung gegenüber Menschen mit Hörbehinderung	Die Einstellungen wurden über die Kurzversion der „Attitude Toward Deafness Scale“ (ATD) gemessen, über ein semantisches Differential wurden die drei Einstellungskomponenten emotionale Aspekte, Verhaltensaspekt und Kognition gegenüber Menschen mit Hörbehinderung gemessen und der Kontakt über den gemeinsamen Schulunterricht. Kinder mit Hörbehinderung wurden gebeten einen Text vorzulesen, dieser wurde aufgenommen und den Kindern ohne Hörbehinderung vorgespielt. Anhand dieser Aufnahme sollten die Kinder ohne Hörbehinderung	Personen mit mehr Kontakt zu Menschen mit Sprachproblemen nehmen weniger stereotypen Verhalten der Personen wahr und nehmen mehr die Individualität der Personen wahr. Kein Einfluss auf Sprachverständlichkeit

¹¹⁴ „Question 1 to 10 were derived for some of the issues raised by students and staff relating to the nature of support which ought to be given students who are disabled, ranking from the provision of lecture notes before and after lectures to easier to courses and pass levels“ (McLean & Gannon, 1995, S. 794). Sowie drei Fragen im Sinne von, „ob den in der Vignette beschriebenen Personen Zugang zur Universität gewährt werden sollte?“, „ob sie aufgrund ihrer Behinderungen mehr Unterstützung erhalten sollten?“ und die Befragten sollten angeben, „wie viel Erfahrungen sie mit Menschen, wie sie in den Vignetten beschrieben wurden, bereits gemacht haben“ (vgl. McLean & Gannon, 1995).

¹¹⁵ Die kognitive Komponente der Einstellung bezieht sich auf den rationalen Bereich von Annahmen und Überzeugungen wie zum Beispiel die Aussage, „Kinder mit Behinderung ein Recht auf inklusiven Unterricht haben“. Hier kann eine Lehrkraft kognitiv zustimmen, die affektive erzeugt die Aussage vielleicht aber Unsicherheit (vgl. Meyer, 2011).

¹¹⁶ Die affektive Komponente der Einstellung bezieht sich auf den emotionalen Bereich der Annahmen und Überzeugungen wie zum Beispiel „Wie fühlen Sie sich bei dem Gedanken künftig eine inklusive Klasse zu unterrichten?“ Geantwortet werden kann zum Beispiel mittels Adjektivpaaren von angenehm bis unangenehm (vgl. Meyer, 2011).

		<p>rung die Kinder mit Hörbehinderung einschätzen. Untersuchungsgegenstand war der Kontakt zu Schülerinnen/Schüler mit Hörbehinderung und inwieweit der Kontakt einen Einfluss auf die Verständlichkeit der Sprache und die Einstellung gegenüber Menschen mit Hörbehinderung hat.</p>	
<p>Newberry, M.K. & Parish, T.S., 1997</p> <p>Enhancement of Attitudes Toward Handicapped Children Through Social Interactions.</p>	<p>Querschnitt</p> <p>476 Kinder im Alter zwischen acht und elf Jahren</p> <p>Einstellung gegenüber Kindern mit Behinderung</p>	<p>Untersucht wurde die Einstellung von Kindern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit Behinderung und wie sich die Interaktion zwischen den beiden Kindergruppen auf die Einstellung auswirkt.</p>	<p>Die Autoren können dem positiven Einfluss des Intergruppenkontaktes lediglich teilweise bestätigen.</p>
<p>Penn, D.L. et. al., 1994</p> <p>Dispelling the Stigma of Schizophrenia: What Sort of Information is best?</p>	<p>Querschnitt</p> <p>329 Studierende</p> <p>Stigmata gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung</p>	<p>Den Befragten wurde eine von sechs unterschiedlichen Vignetten zu lesen gegeben (Bsp. Depression, Schizophrenie), Fragen zur sozialen Distanz und Fragen zur Messung von wahrgenommener Gefahr durch die Patienten, individuelle Eigenschaften und affektive Reaktionen auf die Person gestellt. Zudem wurde nach dem Kontakt zu einer Person mit einer psychischen Erkrankung gefragt.</p>	<p>Der Zusammenhang zwischen Informationen und deren stigmareduzierenden Wirkung kann aufgezeigt werden, wenn auch nicht im gleichen Umfang wie für den Kontakt. Kontakt hat eine stigmareduzierende Wirkung.</p>
<p>Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R., 2006</p> <p>A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory.</p>	<p>Metaanalyse 1940 bis 2000</p> <p>515 Studien</p> <p>Vorurteilsforschung/Kontakthypothese</p>	<p>Die Autoren untersuchen in ihrer Metaanalyse Studien, welche die Kontakthypothese und deren Wirkung analysiert haben. Dabei wird die Notwendigkeit der Bedingungen des Kontaktes nach Allport überprüft. Vorurteilsreduzierende Wirkung von Kontakt (auf unterschiedliche Minoritätengruppen).</p>	<p>Der Kontakt wirkt sich vorurteilsreduzierend aus, allerdings gibt es Unterschiede danach, ob die vier von Allport ausgearbeiteten Situationsbedingungen des Kontaktes bestanden hatten oder nicht.</p>
<p>Phelan, J.C. & Link, B.G., 2004</p> <p>Fear of People with Mental Illnesses: The Role of Personal and Impersonal Contact and Exposure to Threat or Harm.</p>	<p>Querschnitt</p> <p>1.507 Bevölkerung</p> <p>Einstellungen gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung</p>	<p>Personen ein 40-minütiges Telefoninterview durchgeführt. Gemessen wurde mit einer 6-Item Skala, inwieweit die Befragten Menschen mit einer psychischen Erkrankung als gefährlich wahrnehmen. Untersucht wird die Hypothese, dass negative Reaktionen/Einstellungen gegenüber Menschen mit einer psychischen Erkrankung durch Kontakt positiv beeinflusst werden können.</p>	<p>Persönlichen Kontakt verändert die Empfindung, Menschen mit psychischer Störung als gefährlich wahrzunehmen.</p>
<p>Ralph, D.E., 1968</p> <p>Attitudes Toward Mental Illness Among Two Groups of College Students in a Neuropsychiatric Hospital Setting.</p>	<p>Querschnitt</p> <p>56 Studierende</p> <p>Einstellung gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung</p>	<p>Zwei unterschiedlichen Aktivitätsgruppen eines Krankenhauses, wobei sich die Studierenden selbst für eine Gruppe entscheiden konnten. Eine Gruppe Freizeitgruppe und eine Gruppe kennzeichnet sich durch den intensiven Gruppenkontakt und die Betreuung beziehungsweise Begleitung der Menschen mit einer psychischen Erkrankung. Die Teilnehmer wurden zu Beginn und am Ende der Studie mittels der „Custodial Mental Illness Ideology Scale“¹¹⁷ zu ihrer Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen befragt. Untersucht wurde der Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankun-</p>	<p>Befragte zu Beginn kaum in der Einstellung unterschieden, nach zwölf Wochen zeigen sich Unterschiede in der Einstellung. Die Einstellung der als Begleitpersonen teilnehmenden Personen ist stärker von einer menschlichen und humanitären Einstellung geprägt als von dem Gedanken der Inobhutnahme und Hilfebedürftigkeit der Betroffenen, was eher auf die teilnehmenden Personen der</p>

¹¹⁷ Die Skala misst, wie die Menschen mit einer psychischen Erkrankung gesehen werden, ob sie eher als frei entscheidende Menschen angesehen werden oder als zu betreuende Menschen, weil sie als kindisch, unfähig, Entscheidungen zu treffen, oder als gefährlich eingeordnet werden. „[...] the Custodial Mental Illness Ideology Scale (CMI), which was devised by Gilbert and Levinson (1956) to measure the degree of "custodialism" in attitudes toward mental illness [...]” (Ralph, 1968, S. 98).

		gen.	Freizeitgruppe zutrifft. Nach Ralph kann es sein, dass die beiden Programme unterschiedliche Menschentypen ansprechen und daher unterschiedliche Ergebnisse zustande kommen.
Read, J. & Law, A., 1999 The Relationship of causal beliefs and contact with user of mental health services to attitudes to the mentally ill.	Querschnitt 2 Messzeitpunkte 270 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankung	Die Einstellungen wurden zu Beginn der Studie gemessen und zu einem zweiten Zeitpunkt, nachdem die Studierenden vier Vorträge im Bereich Psychologie gehört hatten, deren Bestandteile psychologische Erkrankungen, Ursachen sowie Umgang und Behandlungsmöglichkeiten waren. In den Vorlesungen wurde zudem über bestehende Stereotype über Menschen mit psychischen Erkrankungen gesprochen, diskutiert und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen mehr Verständnis für einzelne Krankheitsbilder geschaffen, um eine destigmatisierende Wirkung zu erlangen. Differenziert wurde nach soziodemographischen Merkmalen, dem Kontakt der Befragten und ihren Einstellungen zu Menschen mit psychischen Erkrankungen. Der Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen wurde über die Anzahl der Kontaktpersonen gemessen. Analysiert wurde die Einstellung von Studierenden gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen. Berücksichtigt wurde der Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen über die Anzahl der Kontaktpersonen.	Den stärksten Einfluss auf die Einstellung hat der Kontakt zu Menschen mit psychischer Erkrankung.
Rimmerman, A. et al., 2000 Contact and attitudes toward individuals with disabilities among students tutoring children with developmental disabilities.	Querschnitt 139 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung	Untersucht wurde die Bedeutung der Zeit beim Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung und ihre Wirkung gegenüber der Einstellung von Menschen mit Behinderung.	Neben dem positiven Einfluss des Kontaktes auf die Einstellung zeigen die Ergebnisse, dass der Faktor Zeit, wie lange der Kontakt bereits besteht, von Bedeutung ist.
Scruggs, T. E & Mastropieri, 1996 Teachers perceptions of mainstreaming/inclusion	Metastudie 28 Einzelstudien 1958-1995 Sichtweise von Lehrkräften zur Inklusion von Schülerinnen/Schülern mit Behinderung	Das Syntheseverfahren wurde eingesetzt, um Antworten zusammenfassen und zu prüfen, ob Antworten über die Zeit, Standort und Elementtyp konstant sind.	Zwei Drittel der befragten Lehrkräfte unterstützen das Konzept.
Shera, W. & Delva-Tauiliili, J., 1996 Changing MSW Student's Attitudes Towards the Severely Mentally Ill.	Zwei Zeitpunkte 50 Studierende Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankung	In der Untersuchung wird die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen von Studierenden einer Gesundheitsschule gemessen, die ein Interventionsprogramm erhalten haben.	Eigenen Erfahrungen und Auseinandersetzung mit dem Thema sind wichtig, um eine positive Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen zu erzielen bzw. zu verstärken.
Sherif, M. et al., 1961 Intergroup conflict and cooperation: the Robbers Cave experiment.	Experiment 22 Jugendliche Intergruppenkontakt	Eine Untersuchung aus dem Bereich der Konfliktforschung. Jugendgruppen im Zeltlager.	Der Intergruppenkontakt konnte nachgewiesen werden.

Simpson, R.L. et. al., 1976 Modification of Attitudes of Regular Class Children towards the Handicapped for the Purpose of Achieving Integration.	Experimente 38 und 56 Schülerinnen/Schüler Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung	Die Untersuchung basiert auf 2 Experimenten. An Experiment eins haben 38 Schülerinnen/Schüler teilgenommen (19 Schülerinnen/Schüler erhielten das Interventionsprogramm und 19 Schülerinnen/Schüler waren in der Kontrollgruppe). Am zweiten Experiment haben 56 Schülerinnen/Schüler teilgenommen, die in zwei Gruppen aufgeteilt wurden.	Komponenten der Wissensvermittlung haben einen Einfluss auf die Einstellung von Kindern gegenüber Kindern mit Behinderung.
Smith, J.J., 1969 Psychiatric Hospital Experience and Attitudes toward "Mental Illness".	Experiment 129 Versuchsgruppe/103 Kontrollgruppe/65 Patienten Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankung	In der Studie wird der Einfluss von Kontakterfahrungen in einem psychiatrischen Krankenhaus auf die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen untersucht.	Veränderungen der Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Erkrankungen kommen durch den persönlichen Umgang mit den Menschen zustande.
Strohmer, D.C. et. al., 1984 Attitudes toward Persons with a Disability: An Examination of Demographic Factors, Social Context, and Specific Disability.	Querschnitt 214 Universitätsmitarbeiter Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung	Erhoben wurden die Daten mittels der „Disability Social Relationship Scale“ und den „Disability Scales“ ¹¹⁸ . Die Autoren berücksichtigte dabei fünf Einstellungstereotype gegenüber Menschen mit Behinderung: Authoritarianism ¹¹⁹ , Benevolence ¹²⁰ , Mental Hygiene Ideology ¹²¹ , Social Restrictiveness ¹²² und Interpersonal Etiology ¹²³ . In der Studie wird die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung analysiert, dabei wurden verschiedene Formen von Behinderung zu berücksichtigen und die sozialen Situation, innerhalb derer der Kontakt stattfindet. In Bezug auf die unterschiedlichen Teilnehmer (Beschäftigte im Krankenhaus, Auszubildende und Patienten) kann keine weitere Aussage zur Einstellungsänderung gemacht werden.	Die Ergebnisse bestätigen einen Einfluss der sozialen Situation in welcher der Kontakt stattfindet auf die Einstellung, allerdings kann der Einfluss nicht für alle untersuchten Arten von Behinderung festgestellt werden.
Sze, S., 2009 A Literature Review: PRE-Service Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities.	Review 1970-2006 Lehrerhaltung gegenüber Schülerinnen/ Schüler mit einer Behinderung	Review zur Literatur mit der Thematik zur Lehrerhaltung gegenüber Schülerinnen/Schüler mit Behinderung.	Wissen zum Umgang mit Kindern mit Förderbedarf über Fortbildungen und spezielle Kurse zu bekommen, was sich wiederum auf die Einstellung der Lehrkräfte auswirkt
Tait, K. & Purdie, N., 2000 Attitudes toward	Querschnitt 1.626 Lehramts-	Mit der Studie wird die Einstellung von Lehramtsstudenten zu Menschen mit Behinderung gemessen. Untersucht wird der Einfluss von	Positive Wirkung des Intergruppenkontaktes kann nachgewiesen werden, weniger

¹¹⁸ „The four disability scales are the Cerebral Palsy scale, the Epilepsy scale, the Amputee scale, and the Blind scale“ (Strohmer, Grand & Purcell, 1984, S. 135). Mittels der vier Skalen können Unterschiede in den sozialen Reaktionen, der Stigmatisierung und Ablehnung nach der Form der Behinderung untersucht werden.

¹¹⁹ „[...] with a view of the mentally ill as a class inferior to normals and requiring coercive handling“ (Smith, 1969, S. 302).

¹²⁰ „[...] a kindly, paternalistic view towards patients whose origin is in religion and humanism rather than a scientific or professional dogma. It is encouraging and nurturant, but still acknowledges some fear of patients“ (Smith, 1969, S. 302).

¹²¹ „[...] the idea that mental patients are much like normal people, differing from them perhaps in degree, but not in kind, in sharp contrast with the Factor A orientation“ (Smith, 1969, S. 302).

¹²² „[...] the belief that mental illness is a threat to society which must be met by some restriction in social functioning both during and following hospitalization“ (Smith, 1969, S. 302).

¹²³ „[...] a belief that mental illness arises from interpersonal experience, particularly deprivation of parental love and attention during childhood . . . or more generally the mental health of those in loco parentis“ (Smith, 1969, S. 302).

disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university.	studenten Einstellung zu Menschen mit Behinderung	Lerneinheiten in Kursen mit Kontakterfahrungen.	durch Wissen.
Taylor, R.W. & Ringlaben, R.P., 2012 Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion.	Querschnitt 485 Lehrkräfte Einstellung zu Inklusion	Die teilnehmenden Personen wurden vorab zu ihrer Einstellung zu Inklusion und zu ihrer Lehrer-Selbstwirksamkeit ¹²⁴ befragt. Ziel der Studie war es, die Wirkung eines 15-wöchigen Kurses zum Thema Inklusion und Lehrer-Selbstwirksamkeit zu messen.	Die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ist für die Umsetzung der Inklusion von Bedeutung.
Thomas, S. A. et. al., 1985 The effects of previous contact with physical disability upon Australian children's attitudes toward people with physical disabilities.	Querschnitt 88 Kinder Einstellung gegenüber Kindern mit Körperbehinderung	Die Einstellung wurde über die „Attitudes Toward Disabled Persons Scale“ gemessen und die Kontakterfahrungen über Fragen, ob sie schon Kinder oder Erwachsene mit Körperbehinderung gesehen haben, ob sie Kinder oder Erwachsene mit Körperbehinderung kennen oder befreundet oder verwandt mit ihnen sind.	Es besteht wenig Intergruppenkontakt
Togonu-Bickersteth, F. & Odebiyi, A.I., 1985 Prior contacts and perception of the deaf by the non-deaf in Nigeria.	Querschnitt 534 Bevölkerung Einstellung gegenüber Menschen mit Hörbehinderung	Die Studie untersucht die Einstellung von Menschen ohne Hörbehinderung gegenüber Menschen mit Hörbehinderung und die Bedeutung des Intergruppenkontaktes. Eigenschaften und Verhaltensweisen ¹²⁵ bewertet werden und die Befragten sollten angeben, ob diese bei Gehörlosen häufiger vorkommen als bei nicht Gehörlosen. Die Kontakterfahrungen werden gemessen über die Abfrage, in welchem sozialen Umfeld (Arbeit, Schule, Nachbarschaft, Freunde- und Bekannte) stattfindet und wie häufig der Kontakt ist.	Intergruppenkontakt wirkt sich auf die Einstellung aus. In dieser Studie hat der Kontakt einen negativen Einfluss.
Treder, D.W. et. al., 2000 The Relationship between Teacher Effectiveness and Teacher Attitudes Toward Issues Related to inclusion.	Querschnitt Gruppenvergleich 106 und 150 Lehrkräfte Einstellung zu Inklusion	Untersucht wurden zwei Personengruppen. Die eine Gruppe der Lehrkräfte zählt zu den als leistungsstark bewerteten Lehrkräften ¹²⁶ (106 Lehrkräfte) und die zweite Gruppe (150 Lehrkräfte) basiert auf einer Zufallsauswahl von allgemeinen Lehrkräften. Die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften wurde mittels der „Teacher Effectiveness Evaluation Form“ ¹²⁷ erhoben, diese erfasst zum Beispiel den Umgang mit der Organisation und Planung von Unterricht, die Zeitspanne zwischen Frage und Antwort und inwieweit Verhaltensweisen von den Lehrkräften reflektiert werden. Die Einstellung der Lehr-	Die leistungsstärkeren Lehrkräfte zeigen eine höhere Bereitschaft, Kindern mit besonderen Bedürfnissen zu integrieren als die typischen Lehrkräfte.

¹²⁴ Mit der Selbstwirksamkeit werden die Lehrkräfte nach der Einschätzung ihrer persönlichen Kompetenzen gefragt, wie sie mit Problemen und Schwierigkeiten umgehen. Bei der Lehrer –Selbstwirksamkeit handelt es sich um eine Selbstwirksamkeitsskala speziell auf den Beruf des Lehrers/ Lehrerin bezogen (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999). Eine genauere Beschreibung der Lehrer-Selbstwirksamkeit befindet sich im Methodenkapitel 4.1.

¹²⁵ Zum Beispiel Eigensinn, Hartnäckigkeit, Nächstenliebe, Fröhlichkeit?

¹²⁶ „The more effective group was composed of teachers selected for membership into the Florida League of Teachers” (Treder et al., 2000, S. 204).

¹²⁷ „This scale measures concrete, observable, lowinference variables, such as the use of advanced organizers and sufficient wait time between teacher questions and student responses” (Treder et al., 2000, S. 203).

		kräfte wurde anhand der „SBS Inventory of Teacher Social Behavior Standards and Expectations“ ¹²⁸ gemessen.	
Trumpa, S. et. al., 2012; Heyl, V. et. al., 2014	Querschnitt mit versch. Erhebungsorten	Trumpa et al. haben Lehrkräfte der Schularten Grundschule, Werkrealschule, Realschule, Gymnasien und Sonderschulen zu ihrer Einstellung zu Inklusion mittels eines Fragebogens ¹²⁹ befragt. Zudem wurden Eltern von Schülerinnen/Schülern aus den genannten Schularten mit einem Elternfragebogen zu ihrer Einstellung zu Inklusion befragt.	Zusammenhang zwischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und der Einstellung zu Inklusion von Lehrkräften und Eltern konnte gezeigt werden.
Einstellungen zur Inklusion von blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen/Schüler.	652 Lehrkräfte und 896 Eltern von Schülerinnen/Schüler Einstellung zu Inklusion		
Urton, K. et. al., 2014	Querschnitt	Die Einstellung wird mittels der Skala von Kunz et al. gemessen und die Lehrer-Selbstwirksamkeit anhand der Skala von Schwarzer & Jerusalem.	Der Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Einstellung kann aufgezeigt werden.
Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien	501 Lehrkräfte 79 Schulleitung Einstellung zur Integration		
Verband Bildung und Erziehung, 2015	Querschnitt	Meinungen und Einstellungen zur Inklusion an Schulen unter der Voraussetzung, dass die finanzielle und personelle Ausstattung sichergestellt ist. Erhoben wurden Vorteile und Nachteile von gemeinsamem Unterricht. Die Doppelbesetzung im Unterricht. Fortbildungsbedarf, bereits Erfahrungen mit inklusivem Unterricht, Barrierefreiheit.	57% der Lehrkräfte stimmen dem gemeinsamen Unterricht zu und 41% stimmen der Beschulung von Kindern mit Behinderung an Förderschulen zu. Einfluss von inklusiven Unterrichtserfahrungen überwiegend positiv.
Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen	1.003 Lehrkräfte allgemeinbildenden Schulen Einstellung zum gemeinsamen Unterricht		
West, K., Holmes, E. & Hewstone, M., 2011	Vier Experimente	Bei Menschen mit Schizophrenie könnte sich der Intergruppenkontakt schwieriger gestalten, weil oftmals Stereotype, wie „Schizophrene sind gefährlich/unberechenbar“, vorherrschen, die den Kontakt negativ beeinflussen können und somit die Wirkung des Intergruppenkontaktes auf die Einstellung ausbleibt oder gar negativ sein kann. Vier Experimente mit jeweiligen Kontrollgruppen zum Test der Kontakthypothese bezüglich Menschen mit Schizophrenie. Die untersuchten Personen sollten sich den Kontakt ¹³⁰ zu Menschen mit Schizophrenie lediglich vorstellen. Variationen der Experimente gab es dahingehend, dass die Beschreibung der Kontaktsituation und die der Menschen mit Schizophrenie verändert wurden und zunehmend mehr positive Informationen zu Eigenschaften und Merkmalen der Menschen mit Schizophrenie gegeben wurden. Die positiven Eigenschaften standen in	Die Ergebnisse des ersten Experimentes zeigen, dass der vorgestellte Kontakt tendenziell eher mit negativen als mit positiven Einstellungen einher geht. Im zweiten Experiment wurden evtl. bestehende negative Stereotype mit Informationen und Wissen über Schizophrenie vorgebeugt. Die Ergebnisse zeigen deutlich den Einfluss, der durch die Erhöhung der Kontaktqualität auf die Wahrnehmung von Schizophrenen hat.
Enhancing imagined contact to reduce prejudice against people with schizophrenia.	334 Bevölkerung Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung		

¹²⁸ Die Skala I bezieht sich auf das Schülerverhalten und inwieweit der Lehrer das Verhalten als angemessen oder unangemessen bezeichnet. Die Skala II erfasst mit 56 Items die Akzeptanz von Lehrkräften im Umgang mit unterschiedlichen problematischen Situationen zwischen Lehrer und Schüler. Die Skala III bezieht sich auf die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die der Lehrer der Schüler zuschreibt, in Verbindung mit evtl. Handlungsempfehlungen Seitens des Lehrers (vgl. Treder et al, 2000).

¹²⁹ Auf den Fragebogen wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da der Fragebogen der vorliegenden Dissertation maßgeblich auf dem Fragebogen aus dem Projekt von Heyl et al. basiert und dieser wird im Methodenteil beschrieben.

¹³⁰ „They were asked to “Imagine their appearance, the conversation that follows and, from what you learn, all the different ways you could classify them into different groups of people” (West et al., 2011, S. 410).

		<p>Opposition zu bestehenden Stereotypen. Die Kontrollgruppe wurde lediglich nach ihrer Meinung¹³¹ und der Einstellung gegenüber Menschen mit Schizophrenie gefragt. Mittels semantischer Differentiale wurden die Einstellungen und Gefühle gemessen, welche die Probanden bei ihrer jeweiligen Aufgabe hatten. Zudem wurden vier Vignetten über Patienten mit Schizophrenie vorgelegt, ohne stereotypische Züge. Die Studie analysiert die Kontakthypothese in Bezug auf Vorurteile gegenüber Menschen mit Schizophrenie.</p>	
Whaley, A, 1997. Ethnic and Racial Differences in Perceptions of Dangerousness of Persons with Mental Illness.	<p>Surveydaten</p> <p>1.507 Bevölkerung</p> <p>Stigma Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung</p>	<p>Operationalisiert wurde diese Thematik mittels sieben Items, zudem wurden die Kontakterfahrungen¹³² zu Menschen mit einer psychischen Erkrankung anhand von 16 Items abgefragt. Dazu wurden 1.507 Personen zur Einstellung gegenüber Obdachlosen befragt; eine Unterscheidung lag darin, dass es Fragen zu Obdachlosen mit und ohne eine psychische Erkrankung gab.</p> <p>In der Studie wird untersucht, inwieweit es Unterschiede in der Empfindung von Menschen mit einer psychischen Erkrankung nach der Ethnie gibt und ob Kontakterfahrungen einen Einfluss auf die Einstellung haben.</p>	<p>Die Ergebnisse bestätigen einen positiven Einfluss von Kontakt auf die Einstellung gegenüber Menschen mit psychischen Störungen. Lateinamerikaner/asiatische Teilnehmer stufen Menschen mit einer psychischen Erkrankung gefährlicher ein als hellhäutige Befragte. Ein erhöhter Kontakt zu Menschen mit psychischen Erkrankungen hat bei den weißen Befragten einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung der Person, nicht aber bei den Lateinamerikanern/asiatischen Teilnehmern.</p>
Whiteman, M. & Lukoff, I.F., 1964	<p>Querschnitt</p> <p>123 Studierende</p> <p>Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung</p>	<p>Befragt wurden 65 Studierende der sozialen Arbeit und 58 Studierende, die wenig Erfahrungen¹³³ und Wissen im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung hatten. Gemessen wurde die Einstellung gegenüber Blinden, die Reaktion und Akzeptanz von Nichtbehinderten auf die Blinden und die Einstellung bezüglich der Integration von Blinden. Untersucht wird die Einstellung gegenüber Menschen mit Sehbehinderung und welchen Einfluss das Wissen und der Kontakt haben. Der Kontakt wurde erhoben über die Frage, ob die Befragten eine blinde Person näher kennen und/oder ob sie beruflich mit einem blinden Menschen gearbeitet haben.</p>	<p>Der Kontakt zu Menschen mit Sehbehinderung und Wissen über die Behinderung hat einen positiven Einfluss auf die Einstellung gegenüber den Menschen mit Sehbehinderung.</p>
Woodcock, S., 2013	<p>Querschnitt</p> <p>97 Lehramtsstudenten</p> <p>Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion</p>	<p>Zwei Befragungszeitpunkte: Beginn Studium/Ende Studium. Zeitraum durchgeführt, in dem zwei Praxisphasen im Semester hatten, um sich mit Themen wie der Planung des Unterrichts, Curriculum etc. und dem Thema Inklusion und inklusiver Unterricht auseinanderzusetzen. Fragebogen zur Messung der Einstellung mittels einer Likert-Skala, die Teil des „Survey of Practices“¹³⁴ (SOP) ist, wurde die Einstellung gegenüber begabten Schülerinnen/Schüler, Schülerinnen/Schüler mit Lernschwierigkeiten und Fragen</p>	<p>Bei den Erfahrungen mit Kindern mit Behinderung kann kein Einfluss auf die Einstellung nachgewiesen werden. Der Zeitpunkt der Befragung zeigt, dass die Lehramtsstudenten, die am Ende ihrer Ausbildung befragt wurden, insgesamt eine positivere Einstellung haben als die Lehramtsstudenten am</p>

¹³¹ „Participants assigned to the control condition were instructed to complete a priming task as follows: „We would like you to take 5 minutes to think about schizophrenics“ (West et al., 2011, S. 410).

¹³² Die 16 Fragen zum Kontakt werden nicht näher beschrieben, lediglich dass nach der Intensität gefragt wird und ob der Kontakt positiv oder negativ erlebt wurde. Weitere Fragen folgen dann entsprechend der Antwort.

¹³³ „Ob die Befragten eine blinde Person näher kennen“ und/ oder „ob sie beruflich mit einem blinden Menschen gearbeitet haben“.

¹³⁴ „The SOP was created to assess the attitudes and beliefs about academically diverse learners and differentiated instruction appropriate for meeting their needs“ (Woodcock, 2013, S. 21).

		zum Unterricht der Schülerinnen/Schüler und der Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler erfasst.	Anfang ihrer Ausbildung.
Woodcock, S. et. al., 2012 Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service Teachers' Concerns and Self-Efficacy About Inclusion?	Querschnitt 652 Lehramtsstudenten Einstellung gegenüber Schülerinnen/Schüler mit Lernstörungen	In der Studie wird die Einstellung von Lehramtsstudierenden im Primär- und Sekundarschulbereich gegenüber Schülerinnen/Schüler mit Lernstörungen untersucht.	Die Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen/Schüler mit Lernschwierigkeiten hat keinen Einfluss auf die Einstellung
Yuker, H.E., 1988 Attitudes toward Persons with Disabilities.	Review 274 Studien Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.	Welche Wirkung hat die Kontakthypothese zwischen Menschen mit und ohne Behinderung auf die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.	51% der Studien eine positive Wirkung des Kontaktes. 10% der Studien eine negative Wirkung des Kontaktes, 39% kann keine Wirkung nachgewiesen werden.

8.2 Operationalisierung Kontakt, theoretischer Bezug und Hypothesen

Kontakt allgemein erfassen und Einstellung zu Inklusion

Operationalisierung		Theoretischer Bezug	Hypothese
Frage	Antwort		
Kontakt abfragen Haben Sie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung? (Mehrfachnennungen sind möglich.)	ja, im Privatleben (Familie, Freunde, Bekannte, Nachbarschaft) ja, im Berufsleben (Ausbildung, Studium, Schule, Unterricht) nein	Der situative Prädiktor, so bezeichnet Pettigrew die Betrachtung des Kontextes in dem der soziale Kontakt stattfindet, muss berücksichtigt werden. Hier geht es darum, ob ein Kontakt auf freiwilliger oder eher unfreiwilliger Basis zustande kommt und aufrecht erhalten wird oder ein Kontakt gezwungener Maßen besteht (vgl. Pettigrew, 1998; Cloerkes, 2001). Besteht der Kontakt über mehrere unterschiedliche soziale Situationen, kann der Eindruck von einer Person geschärft werden und die Person ganzheitlicher gesehen werden. Während Kontakt in einer Situation lediglich einen Teilausschnitt der Person darstellt und das Erleben dieser einen Situation entscheidend für die Einschätzung des Gegenübers ist.	(H1a) Privaten Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben eher jüngere und weibliche Befragte. Zudem könnten Sonderschullehrkräfte, die bereits in der Schule Kontakt haben, auch im privaten Umfeld mehr Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, weil über den beruflichen Kontakt Berührungspunkte abgebaut werden könnten und darüber der private Kontakt gefördert wird. (H1b) Kontakt im privaten und beruflichen Kontext haben eher jüngere, weibliche Befragte mit Fortbildung zum Thema Inklusion. Dabei wird berücksichtigt, inwieweit es Unterschiede nach der Schulart der Befragten gibt. (H5a) Der Kontakt zu Menschen mit Behinderung hat einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion. (H5b) Die Einstellung zu Inklusion ist bei Befragten, die im privaten und beruflichen Bereich Kontakt haben, positiver als bei Befragten, die lediglich in einem von beiden Bereichen Kontakt haben.

Möglichkeiten der Kontaktaufnahme

Wie schätzen Sie im Allgemeinen Ihre Möglichkeiten ein, Menschen mit Behinderung kennenzulernen?	1= Sehr gut bis 6= Sehr schlecht	Als Voraussetzung zur Überprüfung der Kontaktbedingungen ist die Frage, wie die Gelegenheiten des gegenseitigen Kennenlernens zwischen Menschen mit und ohne Behinderung eingeschätzt werden.	Beschreibung der Kontaktsituation
--	-------------------------------------	---	-----------------------------------

Quantitative Merkmale von Kontakt und Einstellung zu Inklusion

Häufigkeit

Wie häufig kommen Sie im Allgemeinen mit Menschen mit Behinderung in Kontakt?	Täglich/einmal im Monat/ mehrmals pro Woche/mehrmals im Jahr/einmal pro Woche/ einmal im Jahr / mehrmals im Monat/seltener als einmal im Jahr	Die Qualität hat einen Einfluss auf Einstellung und wird als bedeutsamer eingestuft als die Quantität (vgl. Cloerkes, 2001), nichtsdestotrotz sollte auch die Quantität erhoben werden, da auch Unterschiede zwischen seltenem und häufigem Kontakt und der Einstellung zu Inklusion anzunehmen sind. Seltener Kontakt deutet auf wenig Bindung, geringen Zeitaufwand, geringe emotionale Intensität und geringe Reziprozität hin (vgl. Granovetter, 1973).	(H1c) Die Kontakthäufigkeit in den verschiedenen sozialen Lebenssituationen ist alters- und geschlechtsabhängig, abhängig von der Schulart der Befragten und von bestehenden Freundschaften. (H5c) Je häufiger der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, desto positiver ist die Einstellung
Wie oft haben Sie ein	Nie	Eine Vielzahl unterschiedlicher Kontaktsituati-	

ausführliches Gespräch mit einer Person geführt, die die unter Frage 7a angegebener Form der Behinderung hat?	Ein- oder zweimal Einige Male Oft Sehr oft	on ergibt eine genauere Beschreibung des Intergruppenkontaktes, wie die Intensität des Kontaktes ist, auf welche Lebensbereiche sich der Kontakt bezieht und welche Arten von Kontakt berücksichtigt werden zum Beispiel gemeinsam Essen gehen v.s. Spende an eine Organisation oder kurzes v.s. ausführliches Gespräch, haben unterschiedliche Bedeutung, dennoch ist es beides eine Kontaktvariante (vgl. Hewstone & Brown, 1986; Yuker & Hurley, 1987). Die soziale Umgebung und Atmosphäre in welcher der Kontakt stattfindet ist zu berücksichtigen, um die verschiedenen Lebenssituation zu verstehen, in denen Intergruppenkontakt stattfindet.
Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch mit einer Person geführt, die die unter Frage 7a angegebene Form der Behinderung hat?		
Wie oft haben Sie eine Mahlzeit mit einer Person eingenommen, die die unter Frage 7a angegebene Form der Behinderung hat?		
Wie oft haben Sie Geld an Organisationen gespendet, die Menschen mit Behinderungen helfen?		

Anzahl von Kontaktpersonen

Zu wie vielen Menschen mit Behinderung haben Sie Kontakt?	Wenn Sie es nicht genau wissen, reicht auch eine Schätzung.	Die Anzahl von Kontaktpersonen kann einen Einfluss darauf haben, wie die Menschen mit Behinderung wahrgenommen werden (vgl. Cloerkes, 2001). In dem Sinne, dass mehrere Personen das Erleben der Andersartigkeit relativieren, weil nicht eine Person anders ist sondern die Andersartigkeit häufiger vorkommt.	Wird als ein quantitatives Merkmal von Kontakt in die Analysen einbezogen. Im empirischen Teil wurde der Kontakt teilweise über die Anzahl der Kontaktpersonen erfasst.
	Anzahl		

Dauer des Kontaktes/Zeitaspekt

Können Sie mir sagen, seit wann der Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht?	Bitte gehen Sie von der Person mit Behinderung aus, die Sie am längsten kennen. Seit ca. ___ Jahren	Nach Pettigrew ist vor allem Langzeitkontakt (sowie Wiederholung von Kontakten) und über mehrere Settings übergreifender Kontakt ein Prädiktor für die Einstellung (vgl. Pettigrew & Tropp, 2006). Bedeutsam ist zudem die Dauer des Kontakts: Nennenswerte Effekte zeigen sich oft erst nach einiger Zeit, während beim Erstkontakt zunächst keine Wirkung festzustellen ist.
--	---	--

Qualitative Merkmale von Kontakt und Einstellung zu Inklusion

Intensität/emotionales Erleben des Kontaktes

Positiver Kontakt	Nie Ein- oder zweimal Einige Male Oft Sehr oft	Die Intensität spiegelt das emotionale Erleben des Kontaktes wieder. Wichtig ist, wie der soziale Kontakt erlebt und empfunden wird. Anzunehmen ist, dass intensiver emotionaler Kontakt einen Einfluss auf die Einstellung hat (vgl. Kuchenbrandt, 2010)	(H1d) Emotionale Kontakt-erfahrungen sind abhängig von den berufsspezifischen Merkmalen, den quantitativen Kontaktmerkmalen und der Form der Behinderung der Kontaktpersonen. (H5d) Positiv erlebter „Freude am Kontakt und positive Gefühle beim Zusammensein mit einem behinderten Menschen haben darum einen günstigen Einfluss auf die Einstellung“ (Cloerkes, 2001, S. 115). Positiv wahrgenommene Kontakte
<ul style="list-style-type: none"> Wie oft haben Sie einen Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung getroffen, den Sie mögen? Wie oft haben Sie einen Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung getroffen, den Sie bewundern? Wie oft haben Sie das Verhalten einer Person Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung als angenehm empfunden? Wie oft haben Sie angenehme Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung gemacht? 			

Negativer Kontakt

- Wie oft haben Sie einen Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung getroffen, den Sie nicht mögen?
- Wie oft haben Sie einen Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung getroffen, der Ihnen leid tat?
- Wie oft haben Sie sich durch das Verhalten einer Person Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung gestört gefühlt?
- Wie oft haben Sie unangenehme Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung gemacht?

beinhalten die Möglichkeit, Empathie und Vertrauen zwischen den Menschen aufzubauen (vgl. Cloerkes, 2001).

(H5e) Negativ erlebter emotionaler Kontakt geht mit einer negativeren Einstellung zu Inklusion einher.

Ein belastend, frustrierend wahrgenommener Kontakt wird als negative, emotionale Erfahrung verstanden, die einen ablehnenden Charakter beinhalten und nicht förderlich für die Einstellung und den Kontakterhalten sind. Zudem: „eine ursprüngliche Einstellung tendiert dazu, sich bei Kontakt mit dem Einstellungsobjekt zum Extrem hin zu verstärken“ (Cloerkes, 2001, S. 115). Wenn der Kontakt zu den Menschen mit Behinderung negative Emotionen hervorruft, kann das eine ungünstige Einstellung hervorrufen beziehungsweise festigen. Negative Einstellungen können durch unangenehme Erfahrungen, Angst oder Unsicherheit im Umgang mit dem Gegenüber entstehen.

Statusgleichheit

- Wie oft haben sich Menschen mit Ihnen über ihr Leben oder ihre Probleme unterhalten, die die unter Frage 7a angegebene Form der Behinderung hat?
- Wie oft haben Sie sich mit Menschen über Ihr Leben oder Ihre Probleme unterhalten, die die unter Frage 7a angegebene Form der Behinderung hat?
- Wie oft haben Sie versucht, Menschen mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung bei ihren Problemen zu helfen?
- Wie oft hat ein Mensch mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung versucht, Ihnen bei Ihren Problemen zu helfen?

Nie
Ein- oder
zweimal
Einige Male
Oft
Sehr oft

Wird der Kontakt als Kontakt zwischen statusgleichen Kontaktpersonen wahrgenommen. Gleichstellung der Kontaktpersonen oder gibt es eine Hierarchie. Dazu kommen Rollen aspekt wie Über-/Unterordnung von Rollenträgern (Helfer/Hilfebedürftiger). Gemeinsam an einem Problem zu arbeiten, beinhaltet sowohl Kooperation als auch Zielerreichung (vgl. Allport, 1958)

Die Fragen zu den Statusunterschieden im Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zählen zu den qualitativen Merkmalen von Kontakt.

- Wie oft hatten Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten, mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung zu tun?
- Wie oft haben Sie mit einem Kollegen/Kollegin mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung zusammengearbeitet?

Diese Betrachtung steht mit den Möglichkeiten des Ausweichens aus der Kontaktsituation und der Sozialbeziehung in Zusammenhang. Beruflicher Kontakt lässt ein Ausweichen aus der Kontaktsituation eher weniger zu. Der Kontakt muss teilweise stattfinden, weil es die Arbeit erfordert (vgl. Cloerkes, 2001).

Freundschaft

Gibt es in ihrem Freundeskreis Menschen mit Behinderung?

Viele
einige
eine Person
gar keine

Bei Freundschaftsbeziehungen wird davon ausgegangen, dass sie Allports vier Kontaktbedingungen enthalten (vgl. Stürmer, 2008; Pettigrew, 1998). Ein freundschaftlicher Kontakt geht mit einer positiven gefühlsmäßigen Bindung einher (Freude am Kontakt). Die Bedeutung für das emotionale

(H2a) Befragte, die Freundschaften zu Menschen mit Behinderung haben, weisen eine positivere Einstellung zu Inklusion auf als Menschen, die keine intergruppalen Freundschaften haben. (H2b) Zur Erklärung von bestehenden Freundschaften dienen sowohl qualitative als auch quantitative Merkmale von Kontakt. Denn Kontakthäufigkeit

Wie oft hat Sie eine Freundin/ein Freund mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung zu Hause Besucht?

Nie
Ein- oder
zweimal
Einige Male

Wie oft haben Sie eine Freundin/ einen Freund mit der unter Frage 7a genannten Form der Behinderung zu Hause besucht?	Oft Sehr oft	Erleben steht mit der Anzahl der intergruppalen Freundschaften in Zusammenhang.	und Dauer des bestehenden Kontaktes sind ebenso wichtig für Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, wie das Erleben von positiven und negativen Kontakterfahrungen. Zudem hat die Form der Behinderung einen Einfluss auf bestehende Freundschaften.
--	-----------------	---	--

Quantitative und qualitative Merkmale von Kontakt und Einstellung zu Inklusion

(H5f) Die Einstellung zur schulische Förderung und Unterstützung wird durch berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontakterfahrungen und Fortbildung beeinflusst.

(H5g) Bei der sozialen Integration von Kindern mit Behinderung sind berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale und Fortbildung entscheidend für die Einstellung gegenüber der sozialen Integration von Kindern mit Behinderung.

Merkmale der Kontaktperson

Haben Sie Kontakt zu Kindern und/oder Erwachsenen mit Behinderung?	Kinder Erwachsene Kinder/Erwachsen		
Es gibt viele verschiedene Arten von Behinderung. Bitte geben Sie an, welcher Art die Behinderung der Menschen ist, zu denen Sie Kontakt haben. Ich habe Kontakt zu Menschen mit:	Geistiger Behinderung Sprachbehinderung Körperbehinderung Lern-/Leistungsstörung schwer-mehrfach Behinderung Verhaltensauffälligkeiten Sehbehinderung (z.B. Blindheit) Hörbehinderung (Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit)	Die Form der Behinderung spielt bei der Kontaktaufnahme eine Rolle und hat Relevanz bzgl. der Einstellung (vgl. Cloerkes 2001; Avramidis & Norwich, 2002, Heyl et al., 2012). Bei der sozialen Integration könnte die Form der Behinderung von Bedeutung sein, während bei strukturellen Merkmale eher weniger.	(H3a) Die Einschätzung der Befragten nach den Möglichkeiten der Kontaktaufnahme variieren mit der Form der Behinderung. (H3b) Das emotionale Erleben von Kontakten variiert mit der Form der Behinderung. (H3c) Freundschaften variieren nach der Form der Behinderung. (H3d) Das Kontaktverhalten variiert nach der Form der Behinderung.
Glauben Sie, dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf die Möglichkeiten des Kennenlernens hat?	stimme voll und ganz zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme überhaupt nicht zu		
Soziodemographische Merkmale	(H4b) Die Einstellung zu Inklusion variiert mit der Schulart der Befragten. (H4c) Die Einstellung zu Inklusion variiert nach dem Geschlecht der Befragten. (H4d) Die Einstellung zu Inklusion variiert nach dem Alter der Befragten		

Wissen

Kennen Sie den Begriff Inklusion Beschreibung des Begriffs Sind oder waren Sie in einer integrativen oder inklusiven Klasse tätig?	Ja/nein Offene Antwort Ja/Nein Wenn ja, wie viele Jahre	Fehlendes Wissen über Inklusion kann verunsichern und falsche Vorstellungen hervorrufen, das kann sich negativ auf die Einstellung auswirken. Wissensvermittlung kann Unsicherheit abbauen und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften stärken. Das kann durch gezielte Programme zur Wissensvermittlung über inklusives Unterrichten erreicht werden.	(H4a) Befragte mit Fortbildungen zum Thema Inklusion haben eine positiver Einstellung zu Inklusion als Befragte ohne Fortbildung zum Thema Inklusion.
Haben Sie Fortbildungen, Seminare, etc. zum Thema Inklusion/Integration besucht? Wenn nein, hätten Sie prinzipiell Interesse daran, sich im Bereich Inklusion fortbilden zu lassen?	Ja/Nein Wenn ja, wie viele Ja/nein		

Soziodemographische und berufsbezogene Merkmale, quantitative und qualitative Merkmale von Kontakt, Wissen und Einstellung zu Inklusion

(H5h) Für die Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion sind berufsspezifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale und Fortbildung von Bedeutung.

(H5i) Für die Verhaltensbereitschaft der Lehrkräfte selbst eine inklusive Klasse zu übernehmen wird angenommen, dass berufsspe-

ifische Merkmale, qualitative und quantitative Kontaktmerkmale und Fortbildung von Bedeutung sind.

Anmerkung. vgl. Allport, 1958; Granovetter, 1973; Hewstone & Brown, 1986; Yuker & Hurley, 1987; Pettigrew, 1998; Cloerkes 2001; Avramidis & Norwich, 2002; Pettigrew & Tropp, 2006; Stürmer, 2008; Kuchenbrandt, 2010; Heyl et al., 2012, eigene Darstellung.

8.3 Faktoren- und Reliabilitätsanalysen

Skala Einstellung zu Inklusion: Cronbachs Alpha 0,901.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,526	50,237	50,237	5,526	50,237	50,237	4,182	38,018	38,018
2	1,660	15,093	65,330	1,660	15,093	65,330	3,004	27,312	65,330
3	,839	7,623	72,953						
4	,684	6,219	79,172						
5	,478	4,349	83,521						
6	,431	3,922	87,443						
7	,367	3,336	90,779						
8	,314	2,854	93,633						
9	,265	2,405	96,038						
10	,246	2,233	98,271						
11	,190	1,729	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Skala Contact with disabled persons: Cronbachs Alpha 0,884.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,933	34,663	34,663	6,933	34,663	34,663	3,411	17,054	17,054
2	2,429	12,147	46,811	2,429	12,147	46,811	3,221	16,107	33,161
3	1,683	8,413	55,223	1,683	8,413	55,223	2,501	12,504	45,665
4	1,553	7,765	62,988	1,553	7,765	62,988	2,425	12,126	57,791
5	1,209	6,045	69,033	1,209	6,045	69,033	1,913	9,566	67,357
6	1,080	5,399	74,432	1,080	5,399	74,432	1,415	7,075	74,432
7	,967	4,837	79,269						
8	,725	3,627	82,896						
9	,601	3,003	85,900						
10	,472	2,360	88,259						
11	,436	2,182	90,441						
12	,372	1,858	92,299						
13	,301	1,504	93,803						
14	,266	1,331	95,134						
15	,244	1,222	96,356						
16	,194	,968	97,324						
17	,168	,839	98,163						
18	,147	,734	98,897						
19	,121	,603	99,500						
20	,100	,500	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

8.4 Fragebogen

Fragebogen zur Einstellung zu Inklusion und zum Kontakt zu Menschen mit Behinderung

Fragebogen

Einstellung zu Inklusion und Kontakt zu Menschen mit Behinderung

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

die auch für Deutschland gültige UN-Behindertenrechtskonvention fordert, dass Kinder mit Behinderung allgemeine Schulen besuchen (Stichwort Inklusion). Daher wird dieses Thema auf alle Schulen zukommen. Es ist bisher jedoch nur wenig darüber bekannt, wie Lehrkräfte einen gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung sehen, welche Einstellungen sie dazu haben, und womit diese Einstellungen zusammenhängen.

Die Studie zielt insbesondere darauf ab zu untersuchen, welche Merkmale des Kontakts (z.B. Kontakthäufigkeit, Dauerhaftigkeit des Kontakts) zu Menschen mit Behinderung für Einstellungen bedeutsam sind.

Bitte nehmen Sie sich etwa 20 Minuten Zeit und füllen Sie den Fragebogen aus! Meist reicht das Ankreuzen eines Kästchens. Ihre Mitwirkung an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig und es entstehen Ihnen bei Nichtteilnahme keinerlei Nachteile. **Ihre Meinung ist uns sehr wichtig!**

Die **Speicherung und Auswertung der Daten erfolgt gemäß den geltenden Datenschutzbestimmungen** durch Dipl.-Soziologin Anke Woll, Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die gesammelten Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen oder Personen zu. Die Betreuung der Doktorandin obliegt Prof. Dr. Vera Heyl, Pädagogische Hochschule (PH) Heidelberg (Leiterin des Forschungsprojektes *Einstellungsforschung zu Inklusion* EFI).

<http://appserv13.ph-heidelberg.de/limesurvey/index.php?sid=85989&lang=de>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Prof. Dr. Vera Heyl
Pädagogische Hochschule Heidelberg
hey1@ph-heidelberg.de

Dipl.-Soziologin Anke Woll
Doktorandin an der PH Heidelberg
ankewoll@gmx.de

A. Persönliche Angaben

P01 **Wie alt sind Sie? (Angabe bitte in Jahren und Monaten)** _____ Jahre ---- Monate

P02 **Geschlecht:** ☐ weiblich ☐ männlich

P03 **Haben Sie eigene Kinder:** ☐ nein ☐ ja

Wenn ja, haben Sie ein Kind mit Behinderung? ☐ nein ☐ ja

P04 **Welches Lehramt haben Sie studiert?** (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Grundschullehramt | <input type="checkbox"/> Hauptschullehramt |
| <input type="checkbox"/> Realschullehramt | <input type="checkbox"/> Sonderschullehramt |
| <input type="checkbox"/> Gymnasiallehramt | <input type="checkbox"/> Berufsschullehramt |

☐ Sonstiges Lehramt: _____

P05 **Wenn Sonderschullehramt, welche Förderschwerpunkte?**

P06 **Kennen Sie den Begriff Inklusion?**

☐ ja ☐ nein

P07 **Wenn ja, beschreiben Sie bitte, was Sie persönlich unter Inklusion verstehen!**

(Bei Bedarf Rückseite des Bogens benutzen.)

P08 **An welcher Schulart sind Sie momentan tätig?** (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- | | | | |
|---------------------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Grundschule | <input type="checkbox"/> Haupt-/Werkrealschule | <input type="checkbox"/> Realschule | <input type="checkbox"/> Gesamtschule |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt: _____ | | |
| <input type="checkbox"/> Berufsschule | <input type="checkbox"/> Sonstige Schulart: _____ | | |

P09 **In welchem Umfang insgesamt?**

☐ volles Deputat ☐ Teildeputat in Höhe von: _____ Unterrichtsstunden

P10 **Sind Sie Schulleiter/in?**

☐ ja ☐ nein

P11 **Sind oder waren Sie in einer integrativen oder inklusiven Klasse tätig?**

☐ ja ☐ nein

P12 **Wenn ja, wie viele Jahre?**

_____ Jahre

P13 **Wie viele Jahre Berufserfahrung (inkl. Referendarzeit) haben Sie?**

_____ Jahre

P14 **Durchschnittliche Klassengröße an Ihrer Schule?**

_____ Schüler/-innen

P15 **Haben Sie Fortbildungen, Seminare, etc. zum Thema Inklusion/Integration besucht?**

☐ ja ☐ nein

P15a **Wenn ja, wie viele?**

_____ (Anzahl)

P15b **Wenn nein, hätten Sie prinzipiell Interesse daran, sich im Bereich Inklusion fortbilden zu lassen?**

☐ ja ☐ nein

B. Fallbeispiele

Bitte gehen Sie bei der weiteren Bearbeitung des Fragebogens von folgender Definition des Begriffs *Inklusion* aus: Inklusion meint, dass **grundsätzlich alle** Kinder ganz selbstverständlich eine wohnortnahe allgemeine Schule besuchen (die dann inklusive Schule genannt wird) und dort gemeinsam unterrichtet werden.

Nachfolgend werden einige konkrete Fallbeispiele von Kindern mit besonderen Bedürfnissen geschildert. Bitte beantworten Sie die Fragen zu den einzelnen Fallbeispielen jeweils direkt im Anschluss.

- (1) A ist ein Kind, dem das Lesen und Rechnen schwer fällt. Es braucht für die Bearbeitung einzelner Aufgaben viel Zeit und benötigt zusätzliche Erklärungen der Lehrkraft und anschauliche Hilfsmittel. Seine Schulleistungen liegen deutlich unter dem Durchschnitt seiner Altersgruppe. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.

Bitte stufen Sie die geplante inklusive Beschulung von Kind A nachfolgend ein, indem Sie pro Zeile ein Kästchen ankreuzen. Die Kästchen entsprechen Abstufungen zwischen den entgegengesetzten Eigenschaftswörtern. Das mittlere Kästchen entspricht dem Standpunkt „weder-noch“. Bitte kreuzen Sie es nur dann an, wenn Sie sich ganz sicher sind, dass nicht doch die eine oder andere Seite überwiegt. Bei einigen Eigenschaftswörtern wird es Ihnen vielleicht schwerfallen, ein Urteil abzugeben. Antworten Sie trotzdem einfach so, wie es Ihrem spontanen Gefühl am ehesten entspricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Wir interessieren uns für Ihren ganz persönlichen Eindruck.

Eine inklusive Beschulung von Kind A empfinde ich als ...

1 2 3 4 5 6 7

FB11	POSITIV	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NEGATIV
FB12	UNANGENEHM	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ANGENEHM
FB13	BEÄNGSTIGEND	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BERUHIGEND
FB14	BEFREIEND	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BEDRÜCKEND
FB15	VORÜBERGEHEND	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	DAUERHAFT
FB16	ERWÜNSCHT	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	UNERWÜNSCHT
FB17	ERFREULICH	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ÄRGERLICH
FB18	NATÜRLICH	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	KÜNSTLICH
FB19	GEEIGNET	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	UNGEEIGNET
FB110	UNÜBLICH	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ÜBLICH

FB111 **Können Sie sich Inklusion im Fall von Kind A vorstellen?**

- ☐ ja, auf jeden Fall
☐ ja, unter bestimmten Bedingungen ☐ nein

- (2) B ist ein Kind, das sich vor allem über Gesichtsausdruck und Körpersprache verständigt, einen Rollstuhl braucht und über eine Sonde ernährt wird. Lerninhalte müssen möglichst anschaulich auf der Wahrnehmungsebene angeboten werden, damit sie für dieses Kind angemessen sind. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.

FB310 UNÜBLICH ☐☐☐☐☐☐☐☐ ÜBLICH

FB311 **Können Sie sich Inklusion im Fall von Kind C vorstellen?**

☐ ja, auf jeden Fall

☐ ja, unter bestimmten Bedingungen

☐ nein

- (4) D ist ein Kind, dessen Sehvermögen nicht ausreicht, um die normale Schrift (Schwarzschrift) zu lesen, daher lernt es die Punktschrift. Es ist auf sprachliche Beschreibungen und Tasten angewiesen, um zu verstehen. D hat Orientierungsprobleme auch auf ihm bekannten Wegen. In Alltagsdingen (z.B. ein Glas Wasser einschenken) ist es wenig selbstständig. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen. **Bitte stufen Sie die geplante inklusive Beschulung von Kind D nachfolgend ein, indem Sie pro Zeile ein Kästchen ankreuzen. Überlegen Sie nicht lange, uns interessieren Ihre spontanen Urteile!**

Eine inklusive Beschulung von Kind D empfinde ich als ...

1 2 3 4 5 6 7

FB41	POSITIV	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NEGATIV
FB42	UNANGENEHM	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ANGENEHM
FB43	BEÄNGSTIGEND	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BERUHIGEND
FB44	BEFREIEND	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BEDRÜCKEND
FB45	VORÜBERGEHEND	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	DAUERHAFT
FB46	ERWÜNSCHT	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	UNERWÜNSCHT
FB47	ERFREULICH	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ÄRGERLICH
FB48	NATÜRLICH	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	KÜNSTLICH
FB49	GEEIGNET	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	UNGEEIGNET
FB410	UNÜBLICH	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ÜBLICH

FB411 **Können Sie sich Inklusion im Fall von Kind D vorstellen?**

☐ ja, auf jeden Fall

☐ ja, unter bestimmten Bedingungen

☐ nein

C. Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung

Bei den nachfolgenden Fragen geht es um Ihre bisherigen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung.

- K01 Haben Sie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung?
(Mehrfachnennungen sind möglich.)
☐ ja, im Privatleben (Familie, Freunde, Bekannte, Nachbarschaft)
☐ ja, im Berufsleben (Ausbildung, Studium, Schule, Unterricht)
☐ nein → wenn nein, weiter mit Frage EI01
- K02 Haben Sie Kontakt zu Kindern und/oder Erwachsenen mit Behinderung?
☐ Kinder ☐ Erwachsene ☐ Kinder und Erwachsene
- K03 Wie häufig kommen Sie im Allgemeinen mit Menschen mit Behinderung in Kontakt?
☐ täglich ☐ einmal im Monat
☐ mehrmals pro Woche ☐ mehrmals im Jahr
☐ einmal pro Woche ☐ einmal im Jahr
☐ mehrmals im Monat ☐ seltener als einmal im Jahr
- K04 Wie schätzen Sie im Allgemeinen Ihre Möglichkeiten ein, Menschen mit Behinderung kennenzulernen?
1 2 3 4 5 6
Sehr gut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr schlecht
- K05 Glauben Sie, dass die Form der Behinderung einen Einfluss auf die Möglichkeiten des Kennenlernens hat?
1 2 3 4
☐ ☐ ☐ ☐
stimme voll und ganz zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme überhaupt nicht zu
- K06 Wie oft haben Sie Geld an Organisationen gespendet, die Menschen mit Behinderungen helfen?
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Nie ein- oder zweimal einige Male/mehrmals oft sehr oft
- K07 Es gibt viele verschiedene Arten von Behinderung. Bitte geben Sie an, welcher Art die Behinderung der Menschen ist, zu denen Sie Kontakt haben. Ich habe Kontakt zu Menschen mit (Mehrfachnennungen möglich):
- K07.1 geistiger Behinderung ☐ ja ☐ nein
- K07.2 Sprachbehinderung ☐ ja ☐ nein
- K07.3 Körperbehinderung ☐ ja ☐ nein
- K07.4 Lern-/Leistungsstörung ☐ ja ☐ nein
- K07.5 schwer-mehrfacher Behinderung ☐ ja ☐ nein
- K07.6 Verhaltensauffälligkeiten ☐ ja ☐ nein
- K07.7 Sehbehinderung (Blindheit/Sehbehinderung) ☐ ja ☐ nein
- K07.8 Hörbehinderung (Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit) ☐ ja ☐ nein

Im Folgenden finden Sie unterschiedliche Aussagen zum Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Bitte geben Sie an, wie oft Sie die jeweilige Kontaktsituation erlebt haben, indem Sie das passende Kästchen ankreuzen. **Die Fragen beziehen sich auf die eine konkrete Kontaktperson mit einer der acht genannten Behinderungsarten** (wird in 7_0 abgefragt).

		Nie	Ein- oder zweimal	Einige Male	Oft	Sehr oft
7_1	Wie oft haben Sie ein ausführliches Gespräch mit einer Person geführt, die eine Behinderung hat?					
7_2	Wie oft haben Sie ein kurzes Gespräch mit einer Person geführt, die eine Behinderung hat?					
7_3	Wie oft haben Sie eine Mahlzeit mit einer Person eingenommen, die eine Behinderung hat?					
7_4	Wie oft haben sich Menschen mit Behinderung mit Ihnen über ihr Leben oder ihre Probleme unterhalten?					
7_5	Wie oft haben Sie sich mit Menschen mit Behinderung über Ihr Leben oder Ihre Probleme unterhalten?					
7_6	Wie oft haben Sie versucht, Menschen mit einer Behinderung bei ihren Problemen zu helfen?					
7_7	Wie oft hat ein Mensch mit einer Behinderung versucht, Ihnen bei Ihren Problemen zu helfen?					
7_8	Wie oft hatten Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem Kunden, Studierenden oder Patienten, mit einer Behinderung zu tun?					
7_9	Wie oft haben Sie mit einer Kollegin/einem Kollegen mit Behinderung zusammengearbeitet?					
7_10	Wie oft hat Sie eine Freundin/ein Freund mit einer Behinderung zu Hause besucht?					
7_11	Wie oft haben Sie eine Freundin/einen Freund mit einer Behinderung zu Hause besucht?					
7_12	Wie oft haben Sie einen Menschen mit einer Behinderung getroffen, den Sie mögen?					
7_13	Wie oft haben Sie einen Menschen mit einer Behinderung getroffen, den Sie nicht mögen?					
7_14	Wie oft haben Sie einen Menschen mit einer Behinderung getroffen, den sie bewundern?					
7_15	Wie oft haben Sie einen Menschen mit einer Behinderung getroffen, der Ihnen leid tat?					
7_16	Wie oft haben Sie sich durch das Verhalten einer Person mit einer Behinderung gestört gefühlt?					
7_17	Wie oft haben Sie das Verhalten einer Person mit einer Behinderung als angenehm empfunden?					
7_18	Wie oft haben Sie angenehme Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung gemacht?					
7_19	Wie oft haben Sie unangenehme Erfahrungen im					

	Umgang mit Menschen mit einer Behinderung gemacht?					
--	--	--	--	--	--	--

© Items in Anlehnung an Yuker und Hurley 1987

K08 Zu wie vielen Menschen mit Behinderung haben Sie Kontakt? Wenn Sie es nicht genau wissen, reicht auch eine Schätzung.

_____ (Anzahl)

K09 Können Sie mir sagen, seit wann der Kontakt zu Menschen mit Behinderung besteht? Bitte gehen Sie von der Person mit Behinderung aus, die Sie am längsten kennen.

Seit ca. _____ Jahren

K10 Gibt es in ihrem Freundeskreis Menschen mit Behinderung?

☐

Viele

☐

einige

☐

eine Person

☐

gar keine

D. Ihre allgemeinen Einschätzungen

Im Folgenden sind verschiedene Aussagen zur Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (z.B. Kinder mit Behinderungen) aufgeführt. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie der jeweiligen Aussage zustimmen, indem Sie das passende Kästchen ankreuzen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Wir interessieren uns für Ihre ganz persönliche Einschätzung.

Bitte beachten Sie: Es geht um Ihre allgemeine Einschätzung, also unabhängig von der derzeitigen Situation, die Sie an einer bestimmten Schule vorfinden.

		stimme ganz und gar nicht	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll und ganz zu
EI01	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI02	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI04	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI06	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI09	Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI10	Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI12	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI13	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI15	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI16	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI17	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsames lernen als in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI19	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Items in Anlehnung an Kunz, Luder & Moretti (2010) sowie Eberl (2000).

E. Aussagen zu Ihrer Person

Im Folgenden finden Sie Aussagen, mit denen Menschen sich manchmal selbst beschreiben. Bitte geben Sie an, wie gut die jeweilige Aussage auf Sie persönlich zutrifft, indem Sie das entsprechende Kästchen ankreuzen. Bitte antworten Sie offen und ehrlich und möglichst spontan.

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Weder noch	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll zu
P22	Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P23	Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P24	Ich weiß immer genau, wieso ich etwas mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P25	Ich habe schon mal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P26	Ich bin immer ehrlich zu anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P27	Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Winkler, Kroh & Spiess (2006). Im Layout dem Fragebogen angepasst.

F. Aussagen zu Ihrer Tätigkeit als Lehrkraft

Im Folgenden finden Sie Aussagen, mit denen sich Lehrkräfte manchmal selbst beschreiben. Bitte geben Sie an, wie gut die jeweilige Aussage auf Sie persönlich zutrifft, indem Sie das entsprechende Kästchen ankreuzen. Bitte antworten Sie offen und ehrlich und möglichst spontan.

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
LSW01	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler/-innen den relevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW02	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW03	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/-innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW04	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/-innen noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW05	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW06	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/-innen eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW07	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/-innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW08	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW09	Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW10	Ich kann neue Ideen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen/Kollegen durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Schwarzer & Schmitz (1999). Im Layout dem Fragebogen angepasst